DOCUMENT RESUME

ED 335 957 FL 019 483

AUTHOR Grosjean, Francois, Ed.
TITLE Les sciences du langage a l'Universite de Neuchatel. Travaux Neuchatelois de linguistique (Language Sciences at the University of Neuchatel. Neuchatel Linguistic Working Papers) No. 15.
INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE Dec 89
NOTE 316p.
PUB TYPE Collected Works - General (020)
LANGUAGE French; English

EDRS PRICE MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS Applied Linguistics; Child Language; Classroom Techniques; Consonants; Contrastive Linguistics; Dialects; *Discourse Analysis; Educational Strategies; Error Correction; Foreign Countries; French; Higher Education; Intonation; Language Maintenance; *Language Patterns; Language Proficiency; Logic; Oral Language; Psycholinguistics; *Second Language Instruction; Semantics; Sociolinguistics; Standard Spoken Usage; Syntax
IDENTIFIERS Europe; *Universite de Neuchatel (Switzerland)

ABSTRACT

The journal of linguistics of the University of Neuchatel (Switzerland) contains information on the programs and faculty and articles in French (F) and English (E). They include: "From Behavioral Psychology to Sociolinguistics: Ten Years of Linguistics Applied to Language Teaching at Neuchatel" (F); "Intonation and Syntax: Neurolinguistic Contribution to the Study of the Role of Intonation Factors in Establishment of Syntactico-Semantic Relations of Phrase Constituents" (F); "Dialect and School in the European Countries" (E); "Experimental Psycholinguistics: A Science at the Crossroads of Several Disciplines" (F); "Teaching By Pictures or Through Pictures?" (F); "The Hidden Side of French" (F); "Phenomena of Regression in Linguistic Competence in Second Language Learning in a School Situation" (F); "What Is Logic Today?" (F); "Assimilation of Consonants in Spoken French" (F); "Good Usage is My Usage: Linguistic Norms and Procedures for Correction of Themes" (F); "Interaction Management and Discourse Complication: Narrative Sequences in Non-Native Language Conversation" (F); "Contrastive Analysis: History and Current Situation" (F); "Study of Interrogative Forms in French in 3-Year-Olds" (F); "Toward a Rhetoric of Implicit Content: The Example of Jokes" (F); "The Structure of the Minimal Utterance as Condition of Access to Interpretive Strategies" (F); and "Language Evaluation: Representative and Communicative Dimensions" (F). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED335957

TRANEL 15

décembre 1989

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Grosjean

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Travaux Neuchâtelois de Linguistique

Les sciences du langage à l'Université de Neuchâtel

FL019483

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

BEST COPY AVAILABLE

TRANEL 15

décembre 1989

Travaux
Neuchâtelois
de Linguistique

Les sciences du langage à l'Université de Neuchâtel

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction: Institut de linguistique, Université
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1989
Tous droits réservés

Table des matières

Présentation..... 7

I. Unités administratives..... 9

Allemand..... 11
Anglais..... 12
Dialectologie..... 13
Français moderne..... 14
Informatique..... 15
Italien..... 16
Linguistique..... 17
Linguistique appliquée..... 19
Logique..... 20
Orthophonie..... 21
Philologie classique..... 22
Philologie romane et linguistique française..... 24
Traitement du langage et de la parole..... 25

II. Enseignants-chercheurs..... 27

Bandelier André..... 28
Blache Philippe..... 29
Buttet Sovilla Jocelyne..... 30
Cheshire Jennifer..... 33
Eckard Gilles..... 35
Grosjean François..... 36
Jeanneret René..... 39
Knecht Pierre..... 41
Marzys Zygmunt..... 43
Merkt Gérard..... 45
Miéville Denis..... 47
Monnin Pierre-Eric..... 50
Näf Anton..... 52
Oesch-Serra Cecilia..... 55
Py Bernard..... 57
Quellet Henri..... 59
Redard Abu-Rub Françoise..... 61
Reichler-Béguelin Marie-José..... 63
Rosselet-Christ Claudine..... 66
Rubattel Christian..... 68
Sandoz Claude..... 70
Schneider André..... 72
Spoerri Walter..... 74
de Weck Geneviève..... 75

III. Articles..... 77

Bandelier André:
"De la psychologie du comportement à la sociolinguistique: dix ans de linguistique appliquée à l'enseignement des langues à Neuchâtel."..... 79

Buttet Sovilla Jocelyne:
"Intonation et syntaxe: contribution neurolinguistique à l'étude du rôle des facteurs intonatifs dans l'établissement des liens sémantico-syntaxiques de constituants de phrases."..... 85

Cheshire Jennifer: "Dialect and School in the European countries : Great Britain..... 99

Grosjean François:
"La psycholinguistique expérimentale: une science au carrefour de plusieurs disciplines."..... 113

Jeanneret René:
"Apprentissage par l'image ou à l'image?"..... 129

Knecht Pierre:
"La face cachée du français."..... 139

Merkt Gérard:
"Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire."..... 155

Miéville Denis:
"Qu'est-ce que la logique aujourd'hui?"..... 167

Monnin Pierre-Eric:
"L'assimilation entre consonnes en français parlé."..... 177

Näf Anton:
"Le bon usage, c'est mon usage: normes linguistiques et procédés de correction de la rédaction."..... 183

Oesch-Serra Cecilia:
"Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue."..... 201

Py Bernard:
"L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle." 215

Redard Abu-Rub Françoise:
"Etude des formes interrogatives en français chez les enfants de trois ans."..... 227

Reichler-Béguelin Marie-José:
"Pour une rhétorique des contenus implicites: l'exemple des mots d'esprit."..... 241

Rubattel Christian:
"La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives."..... 259

de Weck Geneviève:
"L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative."..... 275

IV. Programmes des études et des examens..... 293

Allemand..... 294
Anglais..... 296
Dialectologie gallo-romane..... 298
Espagnol..... 301
Français..... 302
Français du Moyen Age..... 304
Français moderne (SFM)..... 306
Grec..... 308
Italien..... 310
Latin..... 312
Linguistique..... 314
Linguistique comparative..... 316
Logique..... 317
Orthophonie..... 318

V. Renseignements pour les nouveaux étudiants..... 319

Présentation

L'Université de Neuchâtel offre une place privilégiée aux disciplines qui appartiennent aux sciences du langage: linguistique générale, appliquée et comparative, linguistique de l'allemand, de l'anglais, du français, de l'italien, de l'espagnol, philologie classique, psycholinguistique, neurolinguistique, dialectologie, logique, orthophonie, traitement automatique des langues naturelles, etc. Malgré cette importance, qui se manifeste au niveau de l'enseignement, de la recherche, de l'encadrement et de l'infrastructure, aucune vue d'ensemble des sciences du langage n'existe à ce jour. Compte tenu de cette lacune, le comité de rédaction des Travaux neuchâtelois de linguistique a accepté la proposition faite par le soussigné de consacrer le numéro 15 de la revue à une présentation générale des disciplines et des enseignants-chercheurs qui dépendent des sciences du langage.

Les objectifs que nous nous sommes fixés sont les suivants:

- permettre aux représentants des différentes disciplines de s'informer réciproquement de leurs activités d'enseignement et de recherche;
- présenter les sciences du langage à nos collègues travaillant dans d'autres domaines et à ceux d'autres universités;
- renseigner les étudiants actuels, ainsi que les personnes qui pensent s'inscrire en faculté, sur les possibilités qui leur sont offertes;
- signaler aux étudiants d'autres universités les cours offerts à Neuchâtel, notamment ceux qui seraient susceptibles de contribuer à une formation de doctorant;
- informer le monde extérieur, et notamment les "professions linguistiques" (orthophonie, industries de la langue, etc), des travaux menés dans notre université.

Un numéro consacré aux sciences du langage est par définition un ouvrage collectif et ne saurait être réalisé sans la participation active des personnes concernées. Grâce aux responsables des unités administratives et aux différents enseignants-chercheurs des disciplines impliquées, nous avons pu rassembler un certain nombre d'informations que nous présentons dans cinq sections. La première est consacrée aux unités administratives qui appartiennent, de près ou de loin, aux sciences du langage. La présentation de chacune est réalisée selon un certain nombre de rubriques: personnel, activités principales, place des sciences du langage dans les diplômes offerts, etc. La deuxième section présente les enseignants-chercheurs: leurs fonctions, leurs enseignements, leurs recherches, leurs collaborateurs, etc. La troisième partie contient des articles, déjà publiés ailleurs, qui reflètent certains travaux de recherche

des différents enseignants-chercheurs. La quatrième section est consacrée aux programmes des études et des examens des unités administratives, à savoir ce que doit connaître tout étudiant qui désire obtenir une licence, une demi-licence, un diplôme ou un certificat dans l'un des instituts ou séminaires appartenant aux sciences du langage. Enfin, dans la cinquième partie, Mme Natalie Kübler, assistante au laboratoire de traitement du langage et de la parole et ancienne étudiante de linguistique, présente quelques renseignements et conseils aux nouveaux étudiants. Elle évoque l'organisation de la faculté, le plan d'études, les cours et les séminaires, les examens, etc.

Notre travail de responsable de ce numéro a consisté à rassembler et à éditer les réponses qui nous sont parvenues. Hormis quelques légères modifications de notre part, dictées avant tout par des besoins d'harmonisation, nous n'avons pas modifié les textes qui nous ont été envoyés, d'où les changements de style que le lecteur notera en parcourant ce bulletin.

Nous ne saurions terminer cette présentation sans remercier tous ceux et toutes celles qui nous ont fourni les informations nécessaires, à savoir les responsables des unités administratives ainsi que les enseignants-chercheurs qui se sont prêtés avec beaucoup d'amabilité à notre travail d'enquete. Nous tenons à exprimer nos remerciements également à Mme Natalie Kübler, Mme Madeleine de Seidlitz et Mme Annelise Jeannet qui, avec beaucoup de patience et de savoir-faire, nous ont aidé à préparer ce numéro.

François Grosjean

I. UNITES ADMINISTRATIVES

Dans cette section, nous présentons les unités administratives qui appartiennent, de près ou de loin, aux sciences du langage. Celles-ci se trouvent toutes en Faculté des lettres à l'exception de la section informatique de la Faculté des sciences. Afin de faciliter la compréhension des entrées de cette section, nous rappelons l'organisation de la Faculté des lettres en collèges (unités de regroupement) et en instituts, séminaires et centres (unités d'enseignement et de recherche). Dans la liste qui suit, nous présentons **en gras** les domaines qui sont impliqués par les sciences du langage. Ceux-ci sont ensuite présentés en détail et par ordre alphabétique (voir l'intitulé en haut à droite de chaque page) à l'exception de l'espagnol pour lequel nous n'avons pas d'information administrative.

Collège	Institut, séminaire, centre, etc.
Géographie-ethnologie	Institut d'ethnologie Institut de géographie
Histoire	Institut d'histoire Séminaire de l'histoire de l'art Cours de journalisme
Langues germaniques	Séminaire d'**allemand** Séminaire d'**anglais**
Langues romanes	Centre de **dialectologie** Séminaire d'**espagnol** Séminaire de français Séminaire d'**italien** Séminaire de **philologie romane et de linguistique française**
Linguistique	Institut de **linguistique** - Centre de **linguistique appliquée** - Laboratoire de **traitement du langage et de la parole** Chaire de **sanskrit**
Orthophonie	Cours pour la formation d'**orthophonistes**
Philosophie et logique	Séminaire de **logique** Séminaire de philosophie

Psychologie et sciences de l'éducation	Séminaire de psychologie Séminaire des sciences de l'éducation
Sciences de l'antiquité	Séminaire d'archéologie classique Séminaire d'archéologie préhistorique Séminaire de philologie classique
Séminaire de français moderne	Séminaire de français moderne

Faculté des sciences

Institut de mathématiques et informatique	Section informatique

Chaque unité est présentée selon sept rubriques dont nous dressons ci-dessous les intitulés avec quelques informations sur leurs contenus.

1) Nom et adresse de l'unité: Nom, adresse et numéro de téléphone de l'unité administrative.

2) Situation administrative: Le groupe administratif supérieur dont fait partie l'unité en question. Pour plus de détails, le lecteur peut se référer à la liste ci-dessus.

3) Personnel: Quelques données sur les professeurs, les membres du corps intermédiaire, les assistants et collaborateurs scientifiques ainsi que le personnel administratif.

4) Activités principales: Les activités d'enseignement et de recherche de l'unité.

5) Place des sciences du langage: La place occupée par les sciences du langage dans les diplômes offerts par l'unité (licence, demi-licence, certificat, etc).

6) Domaines couverts par les cours: Les matières ayant trait aux sciences du langage dans les cours offerts par l'unité.

7) Autres informations: Toute autre information fournie par les unités administratives.

I. ALLEMAND

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire d'allemand**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des langues germaniques.

3) Personnel: 2 professeurs
2 chargés de cours
2 assistants

4) Activités principales: Le titulaire de la chaire de langue allemande et littérature allemande médiévale consacre à peu près la moitié de son temps à l'enseignement, le reste des activités étant partagé entre la recherche, l'administration et la formation continue. La création d'un poste de lecteur contribuera à décharger les assistants de l'enseignement pratique de la langue (cours de perfectionnement, exercices de traduction, etc.).

5) Place des sciences du langage:

demi-licence: 1/3 perfectionnement de la langue.
1/3 linguistique de l'allemand
1/3 littérature allemande moderne (dès le 16ème siècle).

licence: 1/2 littérature allemande moderne.
1/4 littérature allemande du Moyen Age.
1/4 linguistique de l'allemand.

certificat: programme analogue.

6) Domaines couverts par les cours: Des panoramas (dans les cours ex-cathedra et les proséminaires) et des approfondissements dans les séminaires sur presque toutes les sous-disciplines de la linguistique de l'allemand (synchronique et diachronique), l'accent principal étant pourtant mis sur la langue allemande contemporaine. Sous-disciplines: phonologie, morphologie, formation des mots, syntaxe, lexicologie, étymologie, stylistique, rhétorique, pragmatique, linguistique du discours, onomastique, dialectologie, etc.

7) Autres informations: Un guide détaillé renseignant sur toutes les questions concernant les études de langue et littérature allemandes à Neuchâtel (cours et séminaires, attestations, examens, séjour linguistique, etc.) peut être obtenu auprès du secrétariat du séminaire d'allemand.

I. ANGLAIS

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire d'anglais**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des langues germaniques.

3) Personnel: 3 professeurs ordinaires
2 chargés de cours
1 chargé d'enseignement
1 moniteur
2 assistants

4) Activités principales: Toutes les personnes mentionnées sous 3) sont impliquées dans l'enseignement. Les recherches sont de nature individuelle, et pour le moment elles portent essentiellement sur des domaines littéraires.

5) Place des sciences du langage: L'examen écrit de demi-licence comporte des questions de grammaire et une transcription phonétique. Un examen oral de troisième série et de certificat porte sur l'histoire de l'anglais médiéval. La connaissance des principales particularités de l'anglais de la Renaissance est requise pour un des examens oraux de troisième série et de certificat.

6) Domaines couverts par les cours: Outre les cours pratiques, le programme comprend un enseignement de grammaire, un enseignement élémentaire de phonétique et un cours d'anglais médiéval. L'anglais de la Renaissance est étudié dans le séminaire avancé consacré chaque année à Shakespeare.

7) Autres informations: Un poste de professeur de linguistique anglaise, partagé avec l'Université de Fribourg, est mis au concours en 1990. Ce professeur enseignera quatre heures à Neuchâtel, soit deux heures pour les étudiants préparant la demi-licence et deux heures pour les étudiants plus avancés. Le plan d'études sera modifié en conséquence, incluant la linguistique anglaise dans les examens de deuxième série et offrant une option avec davantage de linguistique et moins de littérature pour la troisième série.

I. DIALECTOLOGIE

1) Nom et adresse de l'unité: **Centre de Dialectologie**
et d'étude du français régional
6, av. DuPeyrou
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 25.15.84

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des langues romanes.

3) Personnel*: 1 professeur
1 chef de travaux.
1 assistant volontaire
1 secrétaire

4) Activités principales: Enseignement, recherches.
Mandats:
- Trésor de la langue française, Nancy.
- Dictionnaires Robert et Larousse, Paris.
- Institut national de la langue française, Paris.

5) Place des sciences du langage:
La dialectologie peut constituer:
1. Branche complémentaire.
2. Demi-licence (2ème série).
3. Licence (3ème série; avec autorisation du Conseil de faculté).
4. Certificat: Non convertible en branche principale de licence.

6) Domaines couverts par les cours: Patois gallo-romans et spécialement ceux de la Suisse romande, géographie linguistique, toponymie, français régional, etc.

7) Autres informations: -

(*Postes partiels.)

I. FRANCAIS MODERNE

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire de français moderne**
Avenue du 1er-Mars 26
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 24.71.61

2) Situation administrative: Collège de la Faculté des lettres.

3) Personnel: 1 professeur - directeur
3 professeurs S.F.M
3 chargés de cours
3 lecteurs
1 secrétaire

4) Activités principales: enseignement de la langue et de la littérature françaises aux étudiants non-francophones.

- littérature (Certificat) du XIX et XXe s.;
- littérature (Diplôme) du XVII, XVIII et XXe s.;
- histoire de la société française;
- histoire sociale;
- connaissance de la Suisse;
- grammaire, orthographe, composition françaises;
- lecture d'oeuvres contemporaines;
- phonétique;
- laboratoire de langues.

5) Place des sciences du langage:

- Certificat d'études françaises;
- Diplôme pour l'enseignement du français en pays de langue étrangère. (Ce titre est reconnu comme l'équivalent du français branche secondaire de la licence délivré par la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel).

6) Domaines couverts par les cours:

- grammaire; orthographe; composition; linguistique; conversation; laboratoire de langues.

7) Autres informations: S'adresser au secrétariat du Séminaire pour la brochure du SFM (édition annuelle).

1) Nom et adresse de l'unité: **Section informatique**
Institut de mathématiques
et informatique
Chantemerle 20 - Case postale 2
CH 2007 Neuchâtel
Tél. (038) 25.64.34

2) Situation administrative: Fait partie de l'Institut de mathématiques et informatique (Faculté des Sciences).

3) Personnel: 3 professeurs
1 chef de travaux
une dizaine d'assistants et collaborateurs scientifiques

4) Activités principales:
Enseignement:
- formation complète en informatique menant à la licence en informatique
- introduction à l'informatique pour étudiants à la Faculté des Sciences

Recherche:
- robotique
- représentation des connaissances
- sécurité des systèmes d'exploitation
- ordonnancement aidé par ordinateur

Mandats:
- signalisation routière dans les tunnels de l'autoroute sous la ville de Neuchâtel (Etat de Neuchâtel)
- système d'aide au diagnostic médical (Ville de Neuchâtel et hôpital des Cadolles)

5) Place des sciences du langage: L'intérêt est surtout concentré sur les langages formels, des connaissances dans ce domaine faisant partie intégrante du bagage élémentaire de tout informaticien.

6) Domaines couverts par les cours:
- Etude des langages formels (classification de Chomsky, grammaires génératives, attachements sémantiques) dans le cours "Langages et grammaires formels".
- Chapitre consacré aux langues naturelles (sémantique de Montague, ATN, DCG) dans le cours "Intelligence artificielle".

7) Autres informations: -

I. ITALIEN

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire d'italien**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des langues romanes.

3) Personnel: 1 professeur
2 chargés d'enseignement
1 assistant
1 assistant volontaire
1 secrétaire

4) Activités principales: Bien que l'activité principale des membres du Séminaire soit l'enseignement, tous font de la recherche à titre personnel, comme en témoigne la liste des publications dans les Annales de l'Université. De plus, la publication de Cahiers d'Italien a pour objectif de montrer le rapport entre enseignement et recherche dans le cadre du Séminaire. Cependant, aucun programme organique autre que celui de l'enseignement n'est prévu ou réalisé.

5) Place des sciences du langage: Les "sciences du langage" sont présentes dans le programme d'études et d'examens du Séminaire, d'une part en rapport à l'apprentissage de la langue par des travaux pratiques (quatre heures par semaine, pendant au moins une année), et d'autre part sous la forme de séminaires (voir ci-dessous).

6) Domaines couverts par les cours: Un enseignement de Linguistique synchronique (une heure par semaine, semestres d'hiver et d'été, s'adressant aux étudiants de tous les niveaux, mais plus spécifiquement à ceux qui préparent la deuxième série d'examens); un enseignement d'Histoire de la langue (deux heures par semaine, pendant le semestre d'hiver, pour étudiants préparant la troisième série); et un enseignement de Grammaire historique (deux heures par semaine, semestre d'été, une année sur deux, toujours pour la troisième série). Le plan d'étude prévoit en outre la Dialectologie italienne comme branche complémentaire (statistiquement la plus fréquemment choisie par les étudiants parmi les nombreuses possibilités prévues).

7) Autres informations: -

I. LINGUISTIQUE

1) Nom et adresse de l'unité: **Institut de linguistique**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: L'Institut fait partie du Collège de linguistique et regroupe un certain nombre de chaires ainsi que le Centre de linguistique appliquée et le Laboratoire de traitement du langage et de la parole (voir les entrées de ces deux unités administratives).

3) Personnel: 5 professeurs
2 lecteurs-chercheurs
1 moniteur
6 assistants
3 secrétaires

4) Activités principales: L'institut assure un enseignement et une recherche dans les domaines suivants: linguistique générale, linguistique appliquée, linguistique comparative et traitement du langage et de la parole (psycholinguistique, linguistique-informatique).

5) Place des sciences du langage: La linguistique peut être branche principale ou secondaire de licence, ou constituer un certificat. L'enseignement comporte des cours et séminaires de linguistique générale, comparative et appliquée, de traitement du langage et de la parole et de logique (voir le programme des études et des examens dans la quatrième section). La linguistique comparative peut aussi faire l'objet d'une branche secondaire. De plus, toutes les disciplines enseignées à l'Institut de linguistique peuvent entrer dans une licence au titre de branche complémentaire.

6) Domaines couverts par les cours: En linguistique générale: phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique, discours, typologie des langues, etc. En linguistique comparative: grammaire comparée des langues indo-européennes, problématique du changement linguistique, introduction à la méthode comparative, histoire des mots, etc. En linguistique appliquée: domaines de la linguistique appliquée, développement du langage chez l'enfant, didactique des langues étrangères, bilinguisme, etc. En traitement du langage et de la parole: psycholinguistique expérimentale, perception et production de la parole, traitement automatique des langues naturelles, psycholinguistique du bilinguisme, etc.

7) Autres informations: L'Institut publie les Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL) qui paraissent à raison de deux numéros par an. Exception faite de certains numéros spéciaux ou thématiques, cette revue est ouverte à tous les chercheurs, de

Neuchâtel ou d'ailleurs. L'Institut de linguistique assure aussi la rédaction du Bulletin CILA pour le compte de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (voir sous Centre de linguistique appliquée).

I. LINGUISTIQUE APPLIQUEE

1) Nom et adresse de l'unité: **Centre de linguistique appliquée**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie de l'Institut de linguistique.

3) Personnel: 1 directeur administratif
1 directeur de recherche
Lecteurs-chercheurs, assistants, secrétaires, services technique (voir Institut de linguistique)

4) Activités principales: Fondé en 1965, le Centre de linguistique appliquée (CLA) a deux mandats principaux: le soutien de l'enseignement des langues vivantes au sein de l'Université et la prestation de services à la communauté, notamment aux écoles publiques. Le CLA définit des méthodes, forme des enseignants, prépare du matériel didactique, enseigne la linguistique appliquée et poursuit des recherches dans ce domaine.
Les thèmes de recherche du Centre sont les suivants: acquisition d'une langue seconde, bilinguisme des migrants à Neuchâtel, matériaux destinés à l'enseignement du français langue seconde, évaluation de la langue parlée, téléthèses de communication (HECTOR), exploitation de documents authentiques, etc.

5) Place des sciences du langage: Le CLA n'offre pas de diplôme spécifique mais les enseignants-chercheurs qui en font partie assurent des cours dans divers instituts et séminaires (linguistique, français moderne, anglais, etc.).

6) Domaines couverts par les cours: Voir Institut de linguistique et Séminaire de français moderne.

7) Autres informations: Le CLA organise des colloques et des rencontres au niveau régional et national. Il assure des stages de formation et de perfectionnement pour les maîtres de français langue étrangère et organise des cours de langue au profit d'entreprises dans le canton. Il édite le Bulletin CILA de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, et il collabore étroitement avec différents instituts et séminaires de la faculté ainsi qu'avec d'autres centres de recherche en linguistique appliquée.

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire de logique**
et Centre de Recherches
Sémiologiques
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège de philosophie et logique.

3) Personnel: 1 professeur ordinaire
1 chargé d'enseignement
1 assistant
1 secrétaire
3 collaborateurs scientifiques

4) Activité principale: Enseignement de cours et de séminaires, et recherche dans le cadre du Centre de Recherches Sémiologiques. Collaboration avec d'autres unités de recherches (linguistique, psychologie, informatique).

5) Place des sciences du langage: demi-licence, certificat, branche complémentaire.

6) Domaines couverts par les cours: Langages et grammaires formelles, logiques classiques et non classiques, histoire de la logique, sémiologie discursive, analyses argumentatives, étude de procédures discursives, logique naturelle.

7) Autres informations: -

I. ORTHOPHONIE

1) Nom et adresse de l'unité: **Cours pour la formation d'orthophonistes (CPFO)**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Collège de la Faculté des lettres.

3) Personnel: Constitué d'une vingtaine de personnes intervenant de manière plus ou moins permanente, dont cinq professeurs, cinq chargés de cours et une assistante. Secrétariat assuré par une personne. En outre le CPFO invite régulièrement des intervenants extérieurs pour des cours, conférences ou séminaires complémentaires.

4) Activités principales: En tant qu'institution, le CPFO se consacre entièrement à la formation des étudiants. Cependant, les enseignants réguliers conduisent des recherches et remplissent des mandats dans leurs domaines respectifs.

5) Place des sciences du langage: Le CPFO délivre un diplôme d'orthophoniste qui permet au titulaire d'exercer en Suisse dans des institutions (centres d'orthophonie ou logopédie, hôpitaux, etc.) ou à titre privé.

6) Domaines couverts par les cours: La formation comporte les domaines suivants : disciplines médicales, psychologie, pédagogie, linguistique et pathologie du langage. Ces deux derniers domaines représentent un bon tiers du nombre total d'heures d'enseignement. Ils couvrent les secteurs suivants: linguistique générale (connaissances élémentaires), phonétique (production et perception de la parole), sociolinguistique, analyse conversationnelle, acquisition du langage et des langues secondes, psycholinguistique génétique et expérimentale, neurolinguistique, troubles du langage oral et écrit, fonction du langage dans la structuration de la personnalité, etc. (Le détail de cette liste peut varier légèrement d'une année à l'autre).

7) Autres informations: Le programme détaillé et le règlement spécial du CPFO peuvent être obtenus auprès du secrétariat.

I. PHILOLOGIE CLASSIQUE

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire de philologie classique**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des sciences de l'antiquité.

3) Personnel: 3 professeurs
2 chargés de cours
2 assistants
1 assistant volontaire
1 secrétaire

4) Activités principales:
- enseignement des langues et littératures grecques et latines
- recherches personnelles des enseignants
- participation aux travaux du CEPAM (Centre d'étude de la pensée antique et médiévale).

5) Place des sciences du langage: Dans les programmes de demi-licence, de licence et de certificat, la traduction (thème ou version) constitue l'essentiel des examens écrits; en grec, des questions de métrique viennent s'ajouter à l'épreuve de version. Les connaissances grammaticales, l'histoire de la langue ou la métrique occupent aussi une place importante dans toute interprétation de texte figurant aux examens oraux. Certaines questions d'examen ont une orientation plus particulièrement linguistique:

En grec: - explication linguistique d'un texte homérique - parmi les sujets spéciaux choisis par les candidats peuvent figurer des questions d'histoire de la langue, de grammaire historique, etc. La métrique figure aux examens écrits de licence et de certificat.

En latin: - aux examens oraux de licence et de certificat une question est consacrée à la métrique iambo-trochaïque de Plaute, une autre au latin archaïque ou au latin vulgaire.

En outre, la linguistique comparative et le sanskrit peuvent être branches complémentaires du grec et du latin.

6) Domaines couverts par les cours:

En grec: histoire de la langue - dialectologie grecque - phonétique - morphologie - syntaxe - formation des mots - grammaire homérique - histoire de l'écriture - métrique - thème.

En latin: problèmes de grammaire (morphologie, syntaxe, lexicologie,...), notamment dans le cadre des exercices de traduction (version, thème).

Au semestre d'été, cours consacré alternativement au latin archaïque, au latin vulgaire et à la métrique iambo-trochaïque.

7) Autres informations: -

I. PHILOLOGIE ROMANE ET LINGUISTIQUE FRANCAISE

1) Nom et adresse de l'unité: **Séminaire de philologie romane et de linguistique française**
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81

2) Situation administrative: Fait partie du Collège des langues romanes.

3) Personnel: 3 professeurs
2 assistants
1 secrétaire

4) Activités principales: Enseignement de la linguistique descriptive du français contemporain, de la linguistique diachronique du français et secondairement de la linguistique comparative des langues romanes à l'intention des étudiants de français moderne, de français médiéval et de dialectologie.

5) Place des sciences du langage: Niveaux de la licence et de la demi-licence, seules ou à côté de la littérature médiévale et de la dialectologie, selon les options.

6) Domaines couverts par les cours:
Latin vulgaire; grammaire comparée des langues romanes; langue française du Moyen Age (ancien et moyen français, dialectes de l'ancien français); ancien occitan; histoire de la langue française (classique et moderne); grammaire du français contemporain.

7) Autres informations: -

I. TRAITEMENT DU LANGAGE ET DE LA PAROLE

1) Nom et adresse de l'unité: **Laboratoire de traitement du langage et de la parole**
Avenue du 1er-Mars 26
CH 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 25.38.55

2) Situation administrative: Fait partie de l'Institut de linguistique.

3) Personnel: 1 directeur
2 assistants (voir Institut de linguistique)
4 collaborateurs scientifiques

4) Activités principales: Le laboratoire est équipé du matériel suivant: ordinateurs divers (PC AT, Macintosh, Rainbow, liaison avec les Vax du Centre de Calcul), instruments d'analyse de la parole (sonagraphe, visipitch, analyseur de spectre), systèmes d'analyse informatisés (MacAdios, MicroSpeech Lab, Audiomedia), synthétiseurs de parole (Infovox, DecTalk, Synthé), reconnaisseurs de parole (TI-Speech, RDP8a), logiciels de traduction assistée par ordinateur (TSS de ALP Systems), aides à la correction (MacProof, Bilingual PC Proof), dictionnaires électroniques (Collins On-Line), langages de programmation (LISP, PROLOG, C), programmes de statistique divers.

Les membres du laboratoire poursuivent deux types de recherche. En premier lieu, ils étudient le traitement naturel de la parole et du langage (également appelé psycholinguistique expérimentale), à savoir la perception, la compréhension et la production chez l'être humain. Les travaux portent en particulier sur les structures de performance en production, les modèles de traitement en temps réel, l'accès au lexique, la perception de la parole et la psycholinguistique du bilinguisme.

En deuxième lieu, et en collaboration étroite avec certaines entreprises de la région et à l'étranger, les chercheurs du laboratoire entreprennent des travaux dans le domaine du traitement automatique du langage naturel (linguistique-informatique), soit la synthèse et la reconnaissance de la parole, l'analyse automatique du langage écrit et la correction de textes rédigés en première ou en deuxième langue. Outre ses activités de recherche fondamentale et appliquée, le laboratoire sert également à l'enseignement au niveau licence, à la formation de doctorants et à l'accueil de chercheurs en provenance d'autres institutions qui désirent utiliser son équipement ou collaborer à ses projets.

5) Place des sciences du langage: Le laboratoire n'offre pas de diplôme spécifique mais son directeur enseigne dans le cadre de l'Institut de linguistique et du Cours pour la formation d'orthophonistes. De plus, certains étudiants en linguistique

et en orthophonie font leur recherche de mémoire dans le laboratoire.

6) Domaines couverts par les cours: Psycholinguistique expérimentale, traitement automatique du langage et de la parole, phonétique (générale et acoustique), méthodologie, analyse de données et modèles en psycholinguistique.

7) Autres informations: Le laboratoire maintient des relations étroites avec d'autres centres de recherche en Europe (France, Pays-Bas, Angleterre), aux Etats-Unis (Boston, Los Angeles) et au Canada (Ottawa). Il a signé un accord de collaboration avec The Institute of Science and Technology de l'Université de Manchester et participe à divers projets européens (ESPRIT, ESF, etc.).

II. ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Vingt-quatre enseignants-chercheurs, membres des différentes unités administratives des sciences du langage (voir section précédente), ont répondu individuellement à notre questionnaire biographique. Dans les pages qui suivent nous présentons leurs réponses organisées selon le schéma ci-après :

1) Nom: Nom et prénom.

2) Fonction: Intitulé de la chaire ou de la charge de cours.

3) Doctorat: Titre de la thèse, directeur, université et année de soutenance.

4) Autres postes occupés: Postes précédents et autres fonctions en parallèle avec celles de Neuchâtel.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Domaines et sous-domaines.

6) Autres sujets enseignés: Avant, ailleurs.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche: Passé et présent.

8) Quelques ouvrages ou articles: Entre 5 et 10 publications parmi les plus importantes.

9) Collaboration extérieure: Avec d'autres chercheurs ou groupes en dehors de l'université de Neuchâtel.

10) Subventions, mandats: Du Fonds national, de fondations diverses, d'universités ou d'entreprises.

11) Autres activités: Autres domaines d'activité tels que les revues, les associations professionnelles, etc.

12) Collaborateurs: Les principaux collaborateurs dans l'enseignement et la recherche.

13) Autres informations: Renseignements divers.

Les enseignants-chercheurs sont présentés par ordre alphabétique.

II. BANDELIER, A.

1) Nom: **BANDELIER André**

2) Fonction: Professeur au Séminaire de français moderne (langue française).

3) Doctorat: L'évêché de Bâle et le pays de Montbéliard à l'époque napoléonienne : Porrentruy, sous-préfecture du Haut-Rhin, directeur Louis-Edouard Roulet, Neuchâtel, 1980.

4) Autres postes occupés: enseignement au niveau primaire et secondaire, lecteur au Centre de linguistique appliquée.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Langue, littérature et civilisation française. Cours de méthodologie du français.

6) Autres sujets enseignés: Histoire moderne (Universités de Besançon et Limoges).

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Tests de langues; histoire de la didactique des langues; analyse rythmique et syntaxique de la poésie française du XIXe siècle.
b) Langues en contact et dialectologie de la Suisse occidentale ancienne; Edition de textes (journaux personnels du XVIIIe siècle).

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Tests de langues et apprentissage d'une langue seconde, Les sciences de l'éducation 3, Paris, 1971, 70-78.

- De la psychologie du comportement à la sociolinguistique: dix ans de linguistique appliquée à l'enseignement des langues à Neuchâtel, Techniques d'instruction 4, Lausanne, 1977, 6-11.

- Pour une table de concordances des poèmes d'Arthur Rimbaud: problèmes et réflexions, Etudes sur les "Poésies" d'Arthur Rimbaud, essais recueillis par Marc Eigeldinger, Neuchâtel, 1979, 133-157.

- Poèmes d'Arthur Rimbaud. Table de concordances rythmiques et syntaxiques, Neuchâtel, 1980, 2 vol. (en collaboration avec F. Eigeldinger, G. Schaeffer et E. Wehrli).

- Statut des langues, minorisation et interaction au tournant du XIXe siècle, Actes du Symposium AILA/CILA 1987, Neuchâtel, Université, Genève, Droz, 1989, 207-215.

9) Collaboration extérieure: dir. groupe de travail ad hoc (édition critique du Journal de ma vie du pasteur Théophile Rémy Frêne, 1727-1804; 4 vol. de texte, 1 vol. d'appareil critique), subventionné au départ par le FNSRS.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: dans le domaine de l'histoire.

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

II. BLACHE, P.

1) Nom: **BLACHE Philippe**

2) Fonction: Chef de travaux à l'Institut de Mathématiques et d'Informatique.

3) Doctorat: L'analyse syntaxique dans le cadre des Grammaires Syntagmatiques Généralisées. Interprétation et stratégies. Thèse de Doctorat (Mathématiques et Informatique) sous la direction du Pr. Chouraqui, Université Aix-Marseille II.

4) Autres postes occupés:
- Chargé de cours à l'Ecole Supérieure d'Ingénieurs de Marseille (1987-1988).
- Chercheur invité au Département de Linguistique de l'Université de Montréal (1989).
- Ingénieur d'étude à BULL (1990).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Le traitement automatique des langues naturelles, les stratégies d'analyse syntaxique.

6) Autres sujets enseignés: Programmation en logique et langues naturelles, langages de programmation, enseignement assisté par ordinateur.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:

a) passé : le raisonnement par analogie.
b) présent : notion d'environnement de génie linguistique, mise au point d'outils (théoriques et pratiques) syntaxiques pour le traitement automatique des langues naturelles, application à une interface en langue naturelle à large couverture.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Blache, P. (1988). Problèmes de couverture dans le raisonnement par analogie. Rapport interne, GRTC/CNRS.

- Blache, P. (1990) L'analyse par Filtrage Ascendant. Une stratégie efficace pour les Grammaires Syntagmatiques Généralisées. 10èmes journées internationales "Les systèmes experts et leurs applications". Avignon.

- Blache, P. et Morin, J.-Y. (1990). Bottom-up Filtering : a Parsing Strategy for GPSG. Proceedings of COLING'90. Helsinki.

9) Collaboration extérieure:
- Université de Montréal (Département de Linguitique).
- CNRS (Groupe Représentation et Traitement des Connaissances, Marseille).
- Université de Paris XIII.
- Université du Québec à Montréal.
- BULL (Centre Ergonomie du Logiciel).
- EPFL (Département Bases de Données).

10) Subventions, mandats:
Subventions : Industries de la Langue (France), CRSH (Canada).

11) Autres activités:
Ingénieur consultant (Sté CRIL).

12) Collaborateurs:-

13) Autres informations:-

II. BUTTET SOVILLA J.

1) Nom: **BUTTET SOVILLA Jocelyne**

2) Fonction: Chargée de cours en pathologie du langage et neuropsychologie (Cours pour la formation d'orthophonistes).

3) Doctorat: Intonation et syntaxe: Contribution neurolinguistique à l'étude du rôle des facteurs intonatifs dans l'établissement des liens sémantico-syntaxiques de constituant de phrases. Directeur: Prof. M. Mahmoudian, Université de Lausanne, 1988.

4) Autres postes occupés: précédemment:
- Clinique de logopédie "Les Hirondelles", à Lausanne;
- Direction des écoles, Renens;
- Office médico-pédagogique vaudois, Lausanne;
- Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique;

- boursière: du FNSRS, bourse de relève de jeune chercheur débutant (6 mois aux USA); de la Société Académique Vaudoise (Fonds Reymond);

- actuellement: logopédiste-neuropsychologue au CHUV

ENSEIGNEMEMT

5) Sujets enseignés actuellement: la neuropsychologie (clinique et expérimentale) y compris la pathologie du langage.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) passé:
- divers domaines ayant trait à la reconnaissance auditive en neuropsychologie, en particulier: reconnaissance des voix, des intonations émotionnelles et linguistiques, de la musique; les illusions auditives et le stroop auditif;
- reconnaissance des couleurs chez les patients avec lésions hémisphériques gauches ou droites;
- le schéma corporel chez les aphasiques;
- l'expression vocale non verbale chez les aphasiques;
- les capacités musicales chez les aphasiques;
- diverses études de cas présentant une pathologie particulière.

b) présent:
- diverses études de cas;
- évolution à long terme des aphasiques;
- perception catégorielle chez des sujets avec lésions cérébrales unilatérales.

II. BUTTET SOVILLA J.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Buttet Sovilla J. (1988): Intonation et syntaxe: Contribution neurolinguistique à l'étude des facteurs intonatifs dans l'établissement des liens sémantico-syntaxiques de constituants de phrases, Lausanne, Ed. Payot, 263p.

- Buttet Sovilla J. et Assal G. (1987): Problèmes de la traduction en aphasie: à propos d'un cas. Cahiers du DLSL, 5, Université de Lausanne, 31-51.

- Buttet J. et Hisbrunner Th. (1982): Rééducation des aphasiques: le travail en groupes. in: Rééduquer le cerveau: Logopédie, psychologie, neurologie, Bruxelles, Mardaga, chap.10, 157-160.

- Buttet J., Wingfield A. et Sandoval A.W. (1980): Effets de la prosodie sur la résolution syntaxique de la parole comprimée. L'Année psychologique, 80, 33-50.

- Buttet J. et Assal G. (1979): Quelques données récentes sur la neuropsychologie de la dyslexie chez l'enfant. Médecine et Hygiène, 37, 3521-3529.

- Assal G. et Buttet J. (1983): Agraphie et conservation de l'écriture musicale chez un professeur de piano bilingue. Rev. neurol. 139, (Paris), (10), 569-574.

- Landis T., Buttet J., Assal G. et Graves R. (1982): Dissociation of ear preference in monaural Word- and Voice Recognition. Neuropsychologia, 20 (4), 501-504.

- Assal G., Aubert C. et Buttet J. (1981): Asymétrie cérébrale et reconnaissance de la voix. Rev. Neurol. 137 (4), (Paris), 225-268.

- Assal G., Buttet J. et Jolivet R. (1981): Dissociations in aphasia: A Case Report. Brain and Language, 13, 223-140.

- Wingfield A., Buttet J. et Sandoval A.W. (1979): Intonation and intelligibility of time-compressed speech. Supplementary report: English versus French. Journal of Speech and Hearing Research, 22 (4), 708-716.

9) Collaboration extérieure: Division de neuropsychologie, CHUV.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: -

12) Collaborateurs: cf point 9) + divers professeurs et enseignants du Cours pour la formation d'orthophonistes (CPFO).

13) Autres informations: membre:
- du Comité Directeur du CPFO;
- du Comité du Département des Langues et des Sciences du langage, à l'UNIL;
- de la Société de Neuropsychologie de Langue française;
- de l'International Neuropsychology Society;
- de la Communauté suisse de travail pour l'aphasie;
- de la Société Romande d'Audiophonologie et de Pathologie du Langage;
- de l'Association Vaudoise des Aphasiques.

II. CHESHIRE J.

1) Nom: **CHESHIRE Jennifer**

2) Fonction: Professeur ordinaire de linguistique anglaise.

3) Doctorat: Grammatical variation in the English spoken in Reading, Berkshire. Directeur de thèse: Peter Trudgill. Reading, Angleterre, 1979.

4) Autres postes occupés:
- "Lecturer" de linguistique générale à l'Université de Reading, Angleterre (1979-1980).
- "Lecturer" de linguistique anglaise à l'Université de Bath, Angleterre (1980-1983).
- "Lecturer" de linguistique appliquée à Birkbeck College, Université de Londres (1983-1990).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Linguistique et sociolinguistique anglaise; l'anglais dans le monde.

6) Autres sujets enseignés: Linguistique générale, linguistique historique, phonétique anglaise, linguistique appliquée, sociolinguistique.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) dialectologie anglaise, sociolinguistique anglaise, langue et éducation scolaire, l'anglais dans le monde.
b) syntaxe de l'anglais parlé, langage et idéologie.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Variation in an English dialect: a sociolinguistic study (Cambridge Studies in Linguistics No. 37), Cambridge University Press, 1982, 142 p.

- En collaboration avec David Graddol et Joan Swann: Describing language, Milton Keynes, Open University Press, 1986, 235 p.

- Editeur, en collaboration avec Ulrich Ammon: Dialect and the School (Sociolinguistica: a yearbook of sociolinguistic research in Europe 3).

- Editeur de English around the world: sociolinguistic perspectives, Cambridge, Cambridge University Press. 1991 (sous presse).

- "Variation in the use of ain't in an urban British dialect", Language in Society 10, 1981, 365-381. Aussi dans P. Trudgill et

J. Chambers, (Eds.): Dialects of English: Studies in grammatical variation, Harlow, Longman, 1990 (sous presse), 54-73.

- "Dialect features and linguistic conflict in schools", Educational review 34, 1982, 53-67.

- "Language and sex in Britain: research findings and applications",: in P. Trudgill (Ed.): Applied Sociolinguistics. London, Academic Press, 1984, 33-49.

- "Syntactic variation, the linguistic variable and sociolinguistic theory", Linguistics 25, 1987, 257-282.

- En collaboration avec Viv Edwards et Pamela Whittle: "Urban British dialect grammar: the question of dialect levelling", English Worldwide 11, 1989, 185-225.

- "Addressee-oriented features in spoken discourse", York Papers in Linguistics 13 (Festschrift R.B. LePage), 1989, 49-63.

9) Collaboration extérieure: London Language and Society Research Group, Birkbeck College, Université de Londres; consultante Open University (Grande-Bretagne) et Universität Duisburg (RFA).

10) Subventions, mandats: Economic and Social Research Council, Grande-Bretagne: Research Award No. COO 232264.

11) Autres activités:
- Responsable des comptes-rendus: Language and Education.
- Conseils de direction: Journal of Applied Linguistics.
- Editeur de Real Language pour Longman (en collaboration avec Jennifer Coates et Euan Reid).
- Correspondante britannique de Sociolinguistica: a yearbook of sociolinguistic research in Europe.

12) Collaborateurs
- Viv Edwards and Itesh Sachdev, London University.
- Peter Trudgill, University of Sussex.
- Bert Walters, Nijmegen University.
- Jennifer Coates, Roehampton Institute, University of Surrey.
- Evan Reid, Institute of Education, London University.
- David Lee, University of Queensland.
- Braj Kachru, Southern Illinois University.
- Peter Nelde, University of Brussels.
- Janet Holmes and Alan Bell, Victoria University, New Zealand.

13) Autres informations: -

1) Nom: **ECKARD Gilles**

2) Fonction: Professeur ordinaire de langue et littérature française du Moyen Age.

3) Doctorat: L'antithèse sen(s)-folie dans la littérature française du Moyen Age (des origines au début du XIIIe siècle). Doctorat d'Etat ès lettres (Strasbourg II, 1980). Directeur: G. Straka.

4) Autres postes occupés: Professeur agrégé dans l'enseignement secondaire en France (1972-1977). Assistant de linguistique française à l'Université de Strasbourg II (1977-1891). Professeur invité à l'Université de Bâle (1982-1986).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: (domaine linguistique seulement, une grande partie de l'enseignement portant sur l'aspect littéraire de la discipline):
Linguistique française diachronique.
Niveau élémentaire: lecture et commentaire grammatical de textes en ancien français; phonétique, morphologie, syntaxe et sémantique historiques du français.
Etudiants avancés: initiation aux méthodes de la philologie (critique textuelle, établissement de texte), moyen français, ancien occitan.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

Celle-ci porte surtout sur l'aspect littéraire de la discipline et l'édition de texte.

1) Nom: **GROSJEAN François**

2) Fonction: Professeur ordinaire de traitement du langage et de la parole.

3) Doctorat: Les variables temporelles dans la production, la perception et la compréhension de l'anglais, du français et de la langue des signes américaine. Thèse d'état sous la direction du professeur Antoine Culioli, Université de Paris VII, 1978.

4) Autres postes occupés:
- Assistant puis Maître-Assistant au Département d'Anglo-Américain, Université de Paris VIII (1968-1974).
- Maître-Assistant, Maître de Conférences puis Professeur au Département de psychologie, Northeastern University, Boston, Etats-Unis (1974-1987).
- Chercheur affilié au Laboratoire de la parole, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, Etats-Unis (1977-1987).
- Professeur invité à l'Institut de linguistique, Université de Neuchâtel (1982-1983; 1986-1987).
- Chargé de cours à l'Institut des langues romanes, Université de Bâle (1982-1983; 1986-présent).
- Chercheur invité à l'Institut Max-Planck de psycholinguistique, Nimègue, Pays-Bas (1983).
- Chargé de cours à l'Institut des langues romanes, Université de Zurich (1986-1987).
- Professeur extraordinaire de psycholinguistique et de traitement automatique du langage et de la parole, Université de Neuchâtel (1987-1990).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: La psycholinguistique expérimentale; le traitement automatique du langage et de la parole; la phonétique; les méthodes de l'expérimentation.

6) Autres sujets enseignés: Le bilinguisme; la statistique appliquée aux sciences humaines; la psycholinguistique de la langue des signes; laboratoire de psycholinguistique.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) passé: Les variables temporelles (français, anglais, langue des signes); la compréhension orale de l'anglais, langue seconde; la psycholinguistique de la langue des signes.
b) présent: La perception et la production de la parole (phonétique, prosodie, lexique, structures de performance); la psycholinguistique expérimentale (méthodologie, modèles); le traitement automatique du langage et de la parole (synthèse,

reconnaissance, correcteurs du français et de l'anglais); la psycholinguistique du bilinguisme.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Grosjean, F. et Deschamps, A. (1972). Analyse des variables temporelles du français spontané. Phonetica, 26(3), 129-157.

- Grosjean, F. et Lane, H. (1976). How the listener integrates the components of speaking rate. Journal of Experimental Psychology, 2(4), 538-543.

- Grosjean, F., Grosjean, L. et Lane, H. (1979). The patterns of silence: Performance structures in sentence production. Cognitive Psychology, 11, 58-81.

- Grosjean, F. (1980). Spoken word recognition and the gating paradigm. Perception and Psychophysics, 28, 267-283.

- Grosjean, F. (1982). Life With Two Languages: An Introduction To Bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Grosjean, F. et Dommergues, J.-Y. (1983). Les structures de performance en psycholinguistique. Année psychologique, 83, 513-536.

- Gee, J. et Grosjean, F. (1983). Performance structures: A psycholinguistic and linguistic appraisal. Cognitive Psychology, 15, 411-458.

- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 467-477.

- Grosjean, F. et Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. Cognition, 25, 135-155.

- Grosjean, F. (1988). Exploring the recognition of guest words in bilingual speech. Language and Cognitive Processes, 3(3), 233-274.

9) Collaboration extérieure:
- Université de Bâle (Romanisches Seminar).
- Université de Genève (Section de psychologie).
- CHUV (Division de neuropsychologie).
- Université de Paris VII (Département de recherches linguistiques).
- Université de Paris VIII (Département d'étude des pays anglophones).
- Northeastern University, Boston, Etats-Unis (Department of Psychology).

BEST COPY AVAILABLE

- University of Southern California, Los Angeles, Etats-Unis (Department of Linguistics).
- Lexpertise Linguistic Software SA (Neuchâtel).
- IBM (Lidingö, Suède).
- Fondation suisse pour les téléthèses (Neuchâtel).
- Infovox AB (Suède).
- Systèmes G (Lannion, France).
- Zürcher Forum (Zurich).

10) Subventions, mandats:
Subventions: National Institutes of Health et National Science Foundation (Etats-Unis); CERS (Suisse).
Mandats: Lexpertise Linguistic Software SA, IBM, Fondation suisse pour les téléthèses, Systèmes G, Infovox, Zürcher Forum.

11) Autres activités: Membre du comité de rédaction des revues suivantes:
Language and Cognitive processes;
Linguistics;
Journal of Multilingual and Multicultural Development.

12) Collaborateurs:
Jean-Yves Dommergues (chercheur invité)
Frank Bodmer (collaborateur scientifique)
Lysiane Grosjean (collaboratrice scientifique)
Natalie Kübler (assistante)
Alain Matthey (assistant)
Pascal Monnin (collaborateur scientifique)

13) Autres informations: Organisation de 3e cycles romands de lettres.

II. JEANNERET R.

1) Nom: **JEANNERET René**

2) Fonction: Directeur administratif du Centre de linguistique appliquée.

3) Doctorat: L'Hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité. Directeurs : MM. A. Labhardt et E. Roulet, Université de Neuchâtel, 1973.

4) Autres postes occupés:
Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel (enseignement du français langue étrangère; responsable du colloque de français l.e. et des laboratoires de langues; création de manuels : Cours élémentaire de français; 2ème année de français; Mosaique neuchâteloise; exercices pour le laboratoire).

Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel (délégué à l'informatique; chargé de missions en matière de télévision et de laboratoires de langues).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: occasionnellement français langue étrangère; didactique des langues; technologie éducative.

6) Autres sujets enseignés: Français langue maternelle et langue étrangère; latin; histoire.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Laboratoires de langues : technique; exploitation; pédagogie; intégration; programmes.
Elaboration et mise au point de méthodes pour l'enseignement du français langue étrangère.
Création de documents télévisuels pour l'enseignement.
Moyens audio-visuels et éducation aux media.

b) Les téléthèses de communication: problèmes lexicaux; codage.
Habitat, handicaps et vieillissement.
La télévision à but culturel.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Jeanneret, R. (1973): Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile, Bruxelles, AIMAV, Paris, Didier.

- Jeanneret, R. et al. (1985): Universités du Troisième Age en Suisse, Berne, Francfort, Lang.

- Jeanneret, R. (1980): "Unités multimedia destinées à l'apprentissage du français langue seconde", TRANEL 1, 61-76.

- Jeanneret, R., J.-F. De Pietro (1981): "Evaluation de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez les enfants de 6-11 ans", TRANEL 2, 7-68.

- Jeanneret, R. (1984): "La situation des laboratoires de langues dans le canton de Neuchâtel : premiers résultats d'une enquête", Bulletin CILA 40, 53-76.

- Jeanneret, R. (1985): "Apprentissage par l'image ou à l'image ?", Bulletin CILA 42, 34-42.

- Jeanneret, R. (1987): "La téléthèse de communication Hector", et "Hector, problèmes lexicaux", TRANEL 12, 9-12, et 41-61.

- Jeanneret, R. (1988): "Les potentialités des personnes âgées dans le domaine culturel, en relation avec les universités du 3ème âge", Bulletin du Conseil de l'éducation permanente 5/5, 17-24.

- Jeanneret, R. (1988): "Apports bénévoles des étudiants aînés aux universités du 3ème âge et à la société", Actes du colloque international 1987, Les Cahiers de l'Agence 5, Montréal, 79-90.

9) Collaboration extérieure: groupe de recherche "Habitat, handicaps et vieillissement (Toulouse/Marcinelle/Neuchâtel)".

10) Subventions, mandats: Collaboration avec la Fondation suisse pour les téléthèses.

11) Autres activités:
- Directeur de l'Université du 3ème âge, Neuchâtel.
- Président de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (CILA).
- Chargé de mission en matière de télévision (Département de l'Instruction publique).

12) Collaborateurs:
Françoise Redard, lectrice.
Gérard Merkt, lecteur.

13) Autres informations: -

II. KNECHT P.

1) Nom: **KNECHT Pierre**

2) Fonction: Professeur extraordinaire de dialectologie romane.

3) Doctorat: I libri astronomici di Alfonso Decimo in una versione fiorentina del Trecento. Directeur: professeur Arnald Steiger, Zürich 1954.

4) Autres postes occupés: Rédacteur au Glossaire des Patois de la Suisse romande de 1963 à 1985. (Poste en parallèle à celui de Neuchâtel).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Dialectologie des langues romanes.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:

- Géographie et histoire du français en Suisse romande.
- Patois d'Evolène.
- Toponymie de la Suisse romande.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Le GPSR et la tradition culturelle en Suisse romande", in O. Lurati et H. Stricker (éds) Les Vocabulaires nationaux suisses. Contributions à leur évaluation scientifique et culturelle, Actes du 4ème Colloque de la Société suisse des sciences humaines (Neuchâtel 1979), Fribourg, 1982, 219-226.

- "Zu ILLORUM als Reflexivpronomen im französischen und franko-provenzalischen Sprachgebiet", in Vox Romanica, 40 1981, 59-65.

- "La Suisse romande", in R. Schlaepfer (éd.) La Suisse aux quatre langues, Genève, 1985, 127-169.

- "Pour un bon usage de la créolisation", in Etudes créoles, X/2, 1987, 159-166.

9) Collaboration extérieure:

- Trésor de la langue française, Nancy
- Dictionnaires Robert et Larousse, Paris
- Institut national de la langue française, Paris

10) Subventions, mandats: FNRS.

BEST COPY AVAILABLE

11) Autres activités:

- Conseils pour la préparation de mémoires de licence en dialectologie dans des universités alémaniques.
- Vulgarisation du savoir dialectologique de la Suisse romande, articles, ouvrages en cours d'élaboration; édition de travaux rédigés par des dialectophones, etc.

12) Collaborateurs:

Violaine Spichiger: assistante de recherche, FNRS.
Gisèle Pannatier: assistante, Centre de Dialectologie.

13) Autres informations: -

II. MARZYS Z.

1) Nom: **MARZYS Zygmunt**

2) Fonction: Professeur extraordinaire d'histoire et de grammaire de la langue française.

3) Doctorat: Les Pronoms dans les patois du Valais central. Directeur: professeur Georges Redard, Neuchâtel 1964.

4) Autres postes occupés: Rédacteur au "Glossaire des patois de la Suisse romande", 1954-1983 (rédacteur en chef, 1978-1983).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Formation des langues romanes.
- Histoire de la langue française.
- Dialectes de l'ancien français.

6) Autres sujets enseignés:
- Grammaire du français contemporain (Neuchâtel, 1983-1990).
- Dialectologie gallo-romane (Neuchâtel, occasionnellement).
- Introduction à l'ancien français (Genève, remplacements).

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Passé: dialectologie gallo-romane.
histoire de la langue française.
b) Présent: histoire de la langue française.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Glossaire des patois de la Suisse romande, tomes III-VI, Neuchâtel et Genève 1955-1984 (articles signés "Ma").

- Les Pronoms dans les patois du Valais central, étude syntaxique, Berne, 1964.

- Claude Favre de Vaugelas, La Préface des "Remarques sur la langue françoise", éditée avec introduction et notes par Z.M., Neuchâtel et Genève 1984.

- "Les Emprunts au français dans les patois", Colloque de dialectologie francoprovençale, Actes, Genève et Neuchâtel, 1971, 173-194.

- "Vaugelas ou l'indifférence à l'histoire", Université de Neuchâtel, Annales, 1970-1971, 99-114.

- "La formation de la norme du français cultivé", Kwartalnik neofilologiczny (Varsovie) 21, 1974, 315-332.

- "A propos de la langue des textes francoprovençaux antérieurs au XIXe siècle: de la scripta au patois littéraire", Vox Romanica 37, 1978, 193-213.

- "La description des faits grammaticaux dans un dictionnaire multilingue", Les vocabulaires nationaux suisses, Fribourg, 1982, 11-34.

- "Du raisonnable au rationnel: les avatars du bon usage", à paraître.

9) Collaboration extérieure: -

10) Subventions, mandats: Corequérant auprès du Fonds national de la recherche scientifique:
- avec M. Pierre Knecht: projet "Expression écrite et changement social en Suisse nord-occidentale au XIXe siècle".
- avec M. André Gendre: projet "Eloquence sacrée et rhétoriques mondaines en France (1680-1720)".
- avec Gilles Eckard: projet "Mémoire et Souvenir dans la littérature française du Moyen Age".

11) Autres activités: non universitaires.

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

II. MERKT G.

1) Nom: **MERKT Gérard**

2) Fonction: Lecteur au Centre de linguistique appliquée.

3) Doctorat: -

4) Autres postes occupés: professeur d'allemand au Gymnase cantonal de Neuchâtel; collaborateur scientifique, responsable de l'allemand auprès de l'IRDP; chargé d'enseignement au S.F.M. (Séminaire de Français Moderne).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: traduction allemand-français au S.F.M.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherche: didactique des langues étrangères et plus particulièrement de l'allemand langue seconde.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Nimmt das Sprachlabor einen neuen Anlauf? Bilanz und Ausblick über didaktische Möglichkeiten", Bulletin CILA 40, 1985, 77-85.

- "Pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde. La conscience des problèmes chez les enseignants et chez les enseignés", TRANEL 8, 1985, 17-29.

- "Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire", Bulletin CILA 41, 1985, 85-96.

- "Hörverstehen intensiv. Konzeptgrundlagen zu einem Kurs für die Mittelstufe", Bulletin CILA 42, 1986, 108-118.

- "L'enseignement des langues étrangères: la phase ingrate", Bulletin du DIP du canton de Neuchâtel 27, 1986, 18-20.

- "Traduire le lexique d'Hector. Remarques à propos de l'adaptation à la langue allemande d'un programme lexical conçu pour le français", TRANEL 12, 1987, 63-83.

- "Eine Sprachpolitik ohne hegemonische Ansprüche. Zur Situation des Faches DaF in der Schweiz", In: Rolf Ehnert & Hartmut Schröder (Hrsg.), Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, 1990, 41-53.

II. MERKT G.

9) Collaboration extérieure:

- Coordinateur de l'allemand en Suisse romande, mandat de la CDIP SR/TI.
- Collaborateur dans le groupe de travail langue 2 de la commission pédagogique de la CDIP.

10) Subventions, mandats: Organisation pour le compte de la CDIP SR/TI du colloque "allemand 89" en novembre 1989 à Montreux.

11) Autres activités:
- Correspondant pour la Suisse auprès de Internationaler Deutschlehrerverband.
- Rédacteur du Bulletin CILA.

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

II. MIÉVILLE D.

1) Nom: **MIÉVILLE Denis**

2) Fonction: Professeur ordinaire de logique.

3) Doctorat: Un développement des systèmes logiques de S. Leśniewski. Directeur: Jean-Blaise Grize. Université de Neuchâtel. 1984.

4) Autres postes occupés: Professeur de logique aux Universités de Genève et Rennes II.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Introduction à la logique. Logiques non standard. Systèmes et grammaires formelles. Logique naturelle et analyse du discours.

6) Autres sujets enseignés: Histoire de la logique. Epistémologie.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:

a) Dans le cadre des recherches financées par le FNSRS:
- Analyse de l'organisation logique de configurations de discours telles que l'analogie, l'exemple, l'explication, le raisonnement naturel.
- Etude de conduites des activités de construction d'organisations argumentatives et raisonnées.
- Mise en évidence des opérations logico-discursives et des entités cognitives sur lesquelles elles agissent et qui servent de base à la création du sens.
- Développement d'un modèle capable de représenter une des notions fondamentales associée à la construction du sens dans le discours: l'objet du discours.

Recherches hors contexte FNSRS:
- Elaboration de langages artificiels.
- Développement dans une perpective contextuelle de logiques non standard et d'ordre supérieur.

b) Requête actuelle du FNSRS:
- Le fonctionnement de la négation dans les contextes polémiques et argumentatifs: analyse et formalisation.

Hors contexte FNSRS:
- Recherche sur la formalisation de relateurs discursifs de la famille des PARCE QUE.
- Développement d'un langage de programmation logique de nature contextuelle, langage plus proche des langues naturelles que ceux conçus à partir de la logique classique du premier ordre.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Analogie et exemple", in Borel M.-J., Grize J.-B., Miéville D. (éds): Essai de logique naturelle. Berne, Francfort, New-York, P. Lang, 1983, 147-213.

- Un développement des systèmes logiques de S. Leśniewski. Protothétique-Ontologie-Méréologie. Berne, Francfort, New-York, P. Lang, 1984, 500p.

- "Connaissance et schématisation", in Psycholinguistique textuelle. Bulletin de Psychologie, T. XXXVII, no 371, 1985, 625-630.

- "Un aperçu des caractéristiques des systèmes logiques de S. Leśniewski", Dialectica, Vol. 39, no 3, 1985, 165-179.

- Une introduction à la théorie des systèmes formels. Travaux de Logique, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Première partie, no 1, 1985, 95p. 2ème partie, no 2, 1987, 134p.

- "Lorsque la logique rencontre l'argumentation" Argumentation, 3, 1989, 45-57.

- "PARCE QUE: formalisation de quelques relateurs logiques", in C. Rubattel (textes réunis par), Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande, Berne, Francfort, New-York, 1989, 261-278.

9) Collaboration extérieure:

- Institut de Recherche en Pédagogie de l'Economie et en Audiovisuel pour la Communication en Sciences Sociales (IRPEACS), CNRS, Ecully (France), directeur: J.M. Albertini.
- Laboratoire de Communication et Travail, UER des Sciences de l'Expression et de la Communication, Université Paris Nord, Villetaneuse, directeur: M. de Montmollin.
- Centre de Recherche en Ecologie Sociale (EHESS), CNRS, Marseille, directeur: P. Vergès.
- Institut d'Informatique, Université de Lausanne, directeur: F. Grize.
- Institut d'histoire, de philologie et de philosophie, Novosibirsk (URSS), directeur: I. Poljakov.

10) Subventions, mandats: FNSRS, missions européennes.

11) Autres activités:
- Responsable du Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel.

- Responsable des périodiques: Travaux de Logique - Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel.

- Président du comité de patronage de la traduction des principaux articles du logicien-philosophe polonais S. Leśniewski.

12) Collaborateurs:

- Apothéloz D., collaborateur de recherche, FNSRS.
- Brandt P.-Y., collaborateur de recherche, FNSRS.
- Quiroz G., collaborateur de recherche, FNSRS.
- Gasser J., chargé d'enseignement de l'histoire de la logique.
- Chavaz M., assistante de logique.

13) Autres informations: Organisation de, et participation à des 3e cycles romands de lettres.

II. MONNIN P.-E.

1) Nom: **MONNIN Pierre-Eric**

2) Fonction: Chargé de cours au Séminaire d'anglais et au Séminaire de français moderne.

3) Doctorat: The Making of the Old English Meters of Boethius: Studies in Traditional Art and Aesthetics. Directeur: R.P. Creed. Dept. d'anglais, Université du Massachusetts, Amherst, U.S.A. 1975.

4) Autres postes occupés:
- Assistanat d'anglais, Université de Neuchâtel (1967-70).
- Teaching Assistantship, puis Associateship, Université du Massachusetts, Amherst (1970-75).
- Enseignement gymnasial (Bienne/Neuchâtel) et universitaire (Genève/Lausanne : 1975-76/1977) (Berne : 1978-80).
- Lecteur d'anglais à l'Université de Berne.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Histoire de la langue anglaise
- Phonétique anglaise
- Traduction anglais-français.
- Littérature anglaise (médiévale/moderne).

6) Autres sujets enseignés: Français et histoire (domaines de licence ès lettres).

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Analyse syntaxique et rythmique de la poésie d'A. Rimbaud.
b) Edition de textes de Vieil Anglais; traduction poétique anglais-français (incidence de la phonétique); le roman anglais contemporain (J. Fowles).

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "L'assimilation entre consonnes en français parlé", Bulletin CILA 12, 23-27.

- Thèse (cf. 3) publiée par University Microfilm Limited.

- "Poetic Improvements in the OE Meters of Boethius", English Studies 60/4, 1979, 346-360.

- Table de Concordances Rythmique et Syntaxique des "Poésies" d'Arthur Rimbaud, (Tome II: Table de Concordances) (co-auteurs: A. Bandelier, F. Eigeldinger, E. Wehrli), 1981, Baconnière - Payot.

- "Namings for the Hero and the Structure of Beowulf", SPELL 3, 1987, 111-121.

9) Collaboration extérieure: B. Mitchell, Oxford; E. Davis, Genève.

10) Subventions, mandats: 1980-81: Subside du FNSRS pour recherche sur MSS, Londres et Oxford.

11) Autres activités: Enregistrements pour le Laboratoire de langues. Musique: chant classique.

12) Collaborateurs: Collègues du S.F.M.

13) Autres informations: -

1) Nom: **NÄF Anton**

2) Fonction: Professeur ordinaire de langue allemande et littérature allemande médiévale.

3) Doctorat: Die Wortstellung in Notkers Consolatio. Untersuchungen zur Syntax und Übersetzungstechnik, Directeurs: Eduard Studer et Elmar Seebold, Université de Fribourg, 1976.

4) Autres postes occupés:
- Assistant au German Department de l'Université McGill Montréal/Canada (1972-1973).
- Assistant au Séminaire de philologie germanique, Université de Fribourg (1973-1982).
- Chef de travaux, Université de Fribourg (1982-1985).
- Chargé de cours, Université de Genève (1980-1988).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Linguistique synchronique et diachronique de l'allemand (ce qui inclut les domaines suivants: phonologie, morphologie, formation des mots, syntaxe, lexicologie, étymologie, stylistique, rhétorique, pragmatique, linguistique du discours, onomastique, dialectologie, etc.).
- Moyen haut-allemand.
- Les langues germaniques anciennes et modernes.
- Langue et littérature vieil-islandaises.
- Littérature allemande médiévale (du 8e au 16e siècle).

6) Autres sujets enseignés:
- Didactique de l'allemand langue maternelle.
- Didactique de l'allemand langue étrangère.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) - Vieux haut-allemand (syntaxe; problèmes de traduction du latin).
b) - Typologie des phrases et des actes de langage.
- Normes linguistiques et procédés de la correction.
- Syntaxe comparée allemand-français.
- Groupes linguistiques en Suisse. La Suisse romande comme minorité linguistique.
- Apprentissage du suisse-allemand par les Romands.
- Enseignement de l'allemand en Suisse romande (histoire, manuels, etc.), avec H. von Flüe.
- Edition critique du "St. Galler Legendar" (15e siècle), avec R. Wetzel.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Die Wortstellung in Notkers Consolatio. Untersuchung zur Syntax und Übersetzungstechnik, Berlin/New-York, de Gruyter, 1979.

- "Grammatik-Inventar", Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, von M. Baldegger, M. Müller, G. Schneider, in Zusammenarbeit mit A. NÄF, Berlin/München, Langenscheidt, 1981, 317-391.

- W. Haas / A. Näf (éd.): Wortschatzprobleme im Alemannischen, Fribourg, Editions universitaires, 1983.

- "Satzarten und Äusserungsarten im Deutschen", Zeitschrift für germanistische Linguistik 12 (1984), 21-44.

- "Le bon usage, c'est mon usage. Normes linguistiques et procédés de correction de la rédaction", (Leçon inaugurale), Université de Neuchâtel, Annales 1985-1986, 304-320.

- "Gibt es Exklamativsätze?", Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik, Hg. von J. Meibauer, Tübingen, Niemeyer, 1987, 140-160.

9) Collaboration extérieure:
- Projet "Sprachminderheiten in Mitteleuropa" soutenu par la Deutsche Forschungsgemeinschaft, dirigé par R. Hinderling et L.M. Eichinger). Université de Bayreuth.
- Université de Fribourg, Institut für deutsche Sprache (rapport d'expertise sur le nouveau manuel 'Unterwegs Deutsch').
- Stiftsbibliothek St. Gallen.
- La Suisse romande comme minorité linguistique (avec Gottfried Kolde, Université de Genève).

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités:
- Membre du comité de l'Akademische Gesellschaft Schweizerischer Germanisten (1987-1991).
- Président de la Commission scientifique du 3e cycle d'allemand.
- Commission langue maternelle du Centre pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, Lucerne.
- Direction de cours de formation continue pour les enseignants du degré secondaire.
- Membre de la Commission des études pour le Gymnase cantonal de Neuchâtel.
- Expert aux Cours d'introduction aux études universitaires, Fribourg.

12) Collaborateurs: Hanspeter von Flüe, assistant.

13) Autres informations: -

II. OESCH-SERRA C.

1) Nom: **OESCH-SERRA Cecilia**

2) Fonction: Chargée d'enseignement en linguistique italienne.

3) Doctorat: Les marques transcodiques en conversation bilingue et exolingue. En cours de préparation sous la direction du prof. B. Py.

4) Autres postes occupés: Chercheuse au FNRS depuis 1981.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Italien: relation entre la langue écrite et la langue parlée. (Etude de phénomènes sémantiques, modalités, connecteurs pragmatiques, analyse conversationnelle, problèmes de syntaxe).
- Traduction français-italien: textes littéraires et scientifiques.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
- Italien parlé: faits sémantiques et pragmatiques.
- Situation de langues en contact: bilingue et exolingue.
- Récits oraux et séquences narratives en conversation.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Oesch-Serra, C. (1986): "Konfirmandenunterricht... tout de même! Les procédés de transcodage en conversation exolingue et bilingue", Travaux neuchâtelois de linguistique 11, 175-197.

- Oesch-Serra, C. (1989): "Je vais raconte une histoire: analyse d'un récit en conversation exolingue", Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse Romande, Actes des rencontres de linguistique française de Crêt-Bérard, 1988, Berne, Lang, 225-246.

- Oesch-Serra, C. (1990): "Italiens vendus ou Suisses à quat'sous? Théorie et pratique de l'intégration selon une famille de migrants napolitains à Neuchâtel", in Centlivres, P. (éd.), Devenir Suisse : Adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse. Genève, Georg, 211-228.

- Oesch-Serra, C. (sous presse): "Faits argumentatifs et faits conversationnels: le cas du connecteur APPUNTO en italien parlé", in Meyer-Hermann, R. (éd), Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Romanischsprachigen Interaktionen, Tübingen, Niemeyer.

BEST COPY AVAILABLE

- Oesch-Serra, C. (1990): "Il motto di spirito: istruzioni per l'uso. Appunti per una lettura pragmatica della VI giornata del Decameron", Versants 17, 3-16.

- Oesch-Serra, C. (sous presse): "Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue", Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives de recherche, Actes du 7ème Colloque International, Aix-en-Provence.

9) Collaboration extérieure: Depuis 1981, collaboration avec le groupe de recherche Bâle-Neuchâtel, dirigé par les professeurs G. Lüdi et B. Py.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: -

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

II. PY B.

1) Nom: **PY Bernard**

2) Fonction: Professeur ordinaire de linguistique appliquée.

3) Doctorat: La interrogación en el español hablado de Madrid, obtenu à Neuchâtel en 1971, sous la direction du professeur J.-P. Borel.

4) Autres postes occupés: Enseignement secondaire dans divers établissements (français et espagnol langues étrangères, philosophie), lectorat de grammaire espagnole à l'Université de Lausanne, lectorat de phonétique corrective à l'Université de Neuchâtel (français langue étrangère), chercheur au Centre de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel, chargé de cours en linguistique française à l'Université de Fribourg, enseignement (à titre de suppléant) de linguistique appliquée à l'Université de Lausanne.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Introduction aux principaux domaines de la linguistique appliquée, méthodologie de recherche, rôle de l'interaction en face à face dans l'acquisition d'une langue seconde, normes linguistiques (nature, fonctions, transmission), développement du langage chez l'enfant, introduction à la linguistique et à la sociolinguistique (à l'intention des étudiants en orthophonie)

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Grammaire de l'espagnol (langue parlée). Analyse contrastive (espagnol vs français). Analyse des erreurs. Didactique du français et de l'espagnol langues secondes.

b) Linguistique de l'acquisition (langue seconde). Analyse conversationnelle (perspective exolingue). Bilinguisme. Sociolinguistique de la migration.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Py, B. (1971): La interrogación en el español hablado de Madrid. Bruxelles, AIMAV.

- Py, B. (1973): "Un problème de linguistique appliquée : grammaire descriptive et contraintes pédagogiques". Studi italiani di linguistica teorica ed applicata II, 109-123.

- Py, B. (1976): "Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage en langue étrangère par des adultes". Etudes de linguistique appliquée 21, 81-97.

- Py, B. (1980): "Quelques réflexions sur la notion d'interlangue". Tranel 1, 31-54.

- Py, B. (1984): "L'Analyse contrastive : histoire et situation actuelle". Le Français dans le Monde 185, 32-37.

- Alber, J.-L., B. Py (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle". Etudes de linguistiques Appliquée 61, 78-90.

- Lüdi, G., B. Py (1986): Etre bilingue. Berne, Lang.

- Py, B. (1987): "Making sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation". Studies in second language acquisition, 8/3, 343-353.

- Py, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". DRLAV 41, 83-100.

9) Collaboration extérieure:
- Université de Bâle (Romanisches Seminar)
- Groupe de recherches sur l'acquisition des langues (GRAL), Universités de Paris V, Paris VIII, Paris X et Provence.
- Université de Grenoble (Centre de didactique des langues)
- Université de Bielefeld (linguistique française)
- Université de Genève (ELCF)
- Université de La Réunion
- Université des Abruzzes

10) Subventions, mandats: FNRS. IRRSAE (Région autonome de la Vallée d'Aoste).

11) Autres activités: -

12) Collaborateurs:
Thérèse Béguin-Jeanneret (assistante)
François Grosjean (professeur)
Marinette Matthey Tièche (assistante)
Serge Rubi (assistant)
ainsi que les autres enseignants rattachés à l'Institut de linguistique et au CPFO.

13) Autres informations: -

1) Nom: **QUELLET Henri**

2) Fonction: Professeur extraordinaire de latin et de sanskrit.

3) Doctorat: Les dérivés latins en -or. Etude lexicographique, statistique, morphologique et sémantique. Directeur de la thèse: Georges Redard. Neuchâtel, 1970.

4) Autres postes occupés: Professeur au Gymnase cantonal de Neuchâtel (latin, grec, français).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Au Gymnase: latin et français;
- A l'Université: latin et sanskrit.

6) Autres sujets enseignés: Anglais (Ecole secondaire).

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) Langue et littérature latines.
b) Langue et littérature sanskrites.
Plus particulièrement: études sur le lexique de certains auteurs; établissement de concordances verbales; études sur le vocabulaire latin (notamment: la dérivation nominale).

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Les dérivés latins en -or. Etude lexicographique, statistique, morphologique et sémantique, 1969, Paris, Klincksieck, 247 p. (Etudes et Commentaires, 72).

- "Concordance verbale du De corona de Tertullien", Concordance. Index. Listes de fréquence. Bibliographie. 1975, Hildesheim, New York, G. Olms, 4-434 p. (Alpha-Omega. 23).

- "Bibliographia indicum, lexicorum et concordantiarum auctorum latinorum". Répertoire bibliographique des index, lexiques et concordances des auteurs latins. 1980, Hildesheim, New York, G. Olms, 2-13-262 p.

- "Concordance verbale du De cultu feminarum de Tertullien". 1986, Hildesheim, Zürich, New York, Olms-Weidmann, 4-382 p. (Alpha-Omega. 60).

- "Concordance verbale du De patientia de Tertullien". 1988, Hildesheim, Zürich, New York, Olms-Weidmann, 4-346 p. (Alpha-Omega. 97).

- Le Gitagovinda de Jayadeva. Texte, Concordance et Index. 1978, Hildesheim, New York, G. Olms, 570 p.

- "L'apologue de Ménénius Agrippa, la doctrine des souffles vitaux (skr. prana-) et les origines du stoïcisme", Importance et signification d'un apologue ayant connu une grande diffusion dans l'Antiquité, dans le monde gréco-latin, en Egypte et en Inde, TRANEL 3, 1982, 59-167.

- "Un chef-d'oeuvre de la poésie lyrique, religieuse et érotique, de l'Inde ancienne: le Gitagovinda de Jayadeva (drame sanskrit du XIIe siècle après J.-C.)", Leçon inaugurale, prononcée le 22 mai 1984 à l'Université de Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Annales 1983-84, 218-246.

- Partances. Poèmes de sève et de sang. Neuchâtel, La Vieille Presse, 1984, 190 p. (Collection VERBE. 6). (Ouvrage entièrement composé typographiquement et imprimé par l'auteur).

9) Collaboration extérieure: -

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités:

- Directeur de la bibliothèque de la Faculté des lettres (responsable de la gestion scientifique).

- A titre privé, typographe, imprimeur et éditeur.

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

II. REDARD ABU-RUB F.

1) Nom: **REDARD ABU-RUB Françoise**

2) Fonction: Lectrice au Centre de linguistique appliquée et au Séminaire de français moderne.

3) Doctorat: -

4) Autres postes occupés:
- Lectrice à l'Université de Berne. Institut für Sprachwissenschaft, Abteilung für angewandte Linguistik. 1971-1976.
- Rédactrice en chef du Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (Bulletin CILA). 1976-1986.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Phonétique et laboratoire de langues pour étudiants de français langue étrangère au SFM.

6) Autres sujets enseignés:
Français langue étrangère; cours spéciaux de recyclage en français L2 pour enseignants non-francophones de cette langue; introduction à l'enseignement des langues étrangères; cours pour enseignants de classes d'accueil d'enfants non-francophones; enseignement au laboratoire de langues.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
- Analyse contrastive (français, dialectes suisses alémaniques, allemand, italien et espagnol).
- Etude sur l'acquisition du langage d'enfants francophones de trois ans.
- Comparaison de systèmes phonologiques de différentes langues avec celui du français.
- Evaluation critique de manuels de français langue étrangère.
- Recherche à propos du codage pour les synthétiseurs de parole.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Les systèmes phonologiques du dialecte bernois et du français", Bulletin CILA 12, 1970, 13-22.

- "Etude des formes interrogatives en français chez les enfants de trois ans", Etudes de linguistique appliquée 21, 1976, 98-110.

- "La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire", Bulletin CILA 26, 1977, 31-47.

BEST COPY AVAILABLE

- "Vers une approche intégrée de l'enseignement de la compétence de communication en langue maternelle et en langues secondes", Gymnasium Helveticum 6, 1977, 389-396.

- "La négation chez quatre enfants francophones à l'âge de trois ans", BREF 13 (Bulletin de recherche sur l'enseignement du français), 1978, 51-59.

- "Comparaison des systèmes phonologiques du vietnamien et du français en vue de l'enseignement du français à des étrangers", TRANEL 1, 1980, 55-67.

- "Pour une correction phonétique adéquate avec des apprenants italophones et hispanophones", TRANEL 8, 1985, 29-40.

- "Remarques à propos de la relation graphie-phonie dans le message par téléthèse vocale", TRANEL 12, 1987, 83-98.

- "De l'ethnographie à l'analyse du discours", Le français dans le monde 221, 1988, 71-77.

- "Enseigner le français L2 à des débutants avec une méthode communicative", TRANEL 13, 1988, 81-96.

9) Collaboration extérieure:
- Avec le DIP du Canton de Neuchâtel pour le département de l'enseignement primaire.
- Avec l'école normale (M. Charles Müller).

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités:
- Auteur de Vivre en Suisse romande. Lausanne, Payot et Paris, Hachette, Collection "Civilisation", textes en français facile, 1979, 80 p.
- Auteur de Un enfant non-francophone est arrivé dans ma classe. Un niveau-seuil pour les maîtres dans cette situation. Neuchâtel, CLA, 1988, 60 p.

12) Collaborateurs:
- Jeanneret, René, Directeur administratif du CLA
- Merkt, Gérard, Lecteur au CLA
- Bandelier, André, Professeur au SFM
- Monnin Pierre-Eric, Chargé de cours au Séminaire d'anglais

13) Autres informations:
- Auteur de bandes de correction phonétique et d'entraînement au rythme et à la lecture pour les laboratoires de langues des universités de Berne et de Neuchâtel.
- Collaboratrice régulière de la revue Le français dans le monde, (chronique "Livres de pédagogie").

II. REICHLER-BEGUELIN M.-J.

1) Nom: **REICHLER-BEGUELIN Marie-José**

2) Fonction: Professeur extraordinaire de linguistique française.

3) Doctorat: Les noms latins du type "mens" : étude morphologique. Université de Genève, 1984 (Prix Charles Bally 1985). Directeur de thèse: Françoise Bader, directeur d'études à l'Ecole pratique des Hautes Etudes, Paris. Publication: Collection Latomus, Bruxelles, 1986, 271 pp.

4) Autres postes occupés:
- 1978-1985: chargée d'enseignement suppléante, puis nommée, à l'Ecole de langue et de civilisation française de l'Université de Genève (mi-temps).
- 1979-1982: assistante de linguistique historique à l'Université de Lausanne (professeur C. Sandoz).
- dès 1983: chargée de cours, puis maître-assistante au Séminaire de linguistique française de l'Université de Fribourg.
- septembre 1989-mars 1990: professeur associé suppléant à la Faculté des lettres de Lausanne (suppléance de Monsieur C. Sandoz, professeur de linguistique historique).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés (dès octobre 1990): Méthodes d'analyse en linguistique française (phonétique acoustique et articulatoire, éléments de morphologie, de syntaxe et de sémantique du français moderne, réflexion sur la norme linguistique, description grammaticale du français parlé). La cohésion textuelle (examen critique de la notion de phrase; moyens de cohésion: anaphoriques, connecteurs, processus inférentiels, isotopies sémantiques; définition des unités dans les différents modèles du discours).

6) Autres sujets enseignés: Cours donnés à Fribourg en premier cycle: Introduction aux méthodes et aux théories de la linguistique. Méthodes d'analyse en grammaire. Linguistique textuelle appliquée pour étudiants de français langue seconde. Cours et séminaires de 2e cycle, donnés parfois en collaboration avec A. Berrendonner: Méthodes en diachronie (1984). L'anaphore (1985-1986). Rhétorique et pragmatique des mots d'esprit (1986). Unités textuelles et opérations discursives (1987-1988). Inférence naturelle: le cas des actes de langage indirects (1988). Problèmes de validation en linguistique (1988-1989). L'analogie (1989). Les relations métonymiques dans le discours (1989-1990). Le système graphique du français (été 1990). La notion de "mot" en latin, en grec et dans d'autres langues indo-européennes (Lausanne, hiver 1989-90).

II. REICHLER-BEGUELIN M.-J.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche: linguistique historique et comparative, linguistique française, linguistique appliquée à l'enseignement du français, épistémologie de la linguistique, traitement automatique du langage.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Le consonantisme grec et latin selon F. de Saussure: le cours de phonétique professé en 1909-1910", CFS 34, 1980, 17-97.

- "Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite", in La langue française est-elle gouvernable ? (G. Schoeni, J.-P. Bronckart, P. Perrenoud, éds), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 185-216.

- "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", Pratiques 57, mars 1988, 15-43.

- Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, avec la collaboration de M. Denervaud et J. Jespersen, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 223 p. [2e éd. 1990].

- Avec A. Berrendonner: "Décalages. Les niveaux de l'analyse linguistique", Langue française 81, février 1989, 99-125.

- "La méthode comparative de Meillet: statut et légitimité des reconstructions", in Antoine Meillet et la linguistique de son temps, S. Auroux. [éd.], Histoire Epistémologie Langage X/2, 1988, 11-24.

- "Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels", in C. Rubattel (éd.), Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande, Berne, Lang, coll. "Sciences pour la communication", 1989, 303-336.

- M.-J. Reichler-Béguelin (éd.), Problèmes méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage. Actes du Colloque de Fribourg, 1988. Berne, Lang, coll. "Sciences pour la communication", 1989, 222 p.

- "Des formes observées aux formes sous-jacentes", in Présence de Saussure. Actes du Colloque international de Genève (21-23 mars 1988), publiés par R. Amacker et R. Engler, Genève, Droz, 1990, 21-37.

II. REICHLER-BEGUELIN M.-J.

9) Collaboration extérieure: Avec A. Berrendonner (Séminaire de linguistique française de l'Université de Fribourg), J. Rouault (Centre d'Informatique appliquée aux Sciences Sociales, Université de Grenoble), A. Trognon (Psychologie du langage, Université de Nancy), M. Fruyt (Linguistique du latin, Paris IV).

10) Subventions, mandats: Participation au projet FNRS "Stratégies d'encodage. Modélisation de quelques stratégies variationnelles et inférentielles en vue d'une reconnaissance automatique" (requérant principal: A. Berrendonner, démarrage janvier 1991).

11) Autres activités: Recyclage des maîtres de français (Genève, Valais, Fribourg, Jura...).

12) Collaborateurs: Françoise Zay, assistante au Séminaire de Linguistique française de Fribourg.

13) Autres informations: -

II. ROSSELET-CHRIST C.

1) Nom: **ROSSELET-CHRIST Claudine**

2) Fonction: Chargée de cours en psychologie (Cours pour la formation d'orthophonistes).

3) Doctorat: Les perceptions de soi, de l'idéal et d'autrui dans les relations d'autorité et de subordination. Analyse organisationnelle en matière de commandement. Directeur: Professeur Michel Rousson, Neuchâtel, 1982.

4) Autres postes occupés:
- Chargée de recherche, assistante du professeur Rousson (séminaire intervention et méthodologie), Faculté de droit et des sciences économiques de l'Université de Neuchâtel (1975-82).

- Psychologue clinicienne à l'Office Médico-pédagogique de Neuchâtel (1976-83).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Psychologie du développement I et II; communication et psychologie du langage; intervention et recherche.

6) Autres sujets enseignés:
- Psychologie générale: Ecole d'infirmiers de Préfargier et Perreux.
- Théories de la personnalité. Communication: Les différents modes d'expression (verbal, figuratif). Cours donnés dans le cadre de la formation permanente des enseignants.
- Art et psychologie (processus de création et de contemplation).

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) passé: les perceptions réciproques dans les relations d'autorité; les modes de communication dans les groupes dans divers situations; évaluation de la formation, etc.
b) présent: rôle de l'expression graphique et verbale dans différentes situations; mode de communication dans les groupes (de travail, thérapeutiques); évaluation de la formation.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Les perceptions de soi, de l'idéal et d'autrui dans les relations d'autorité et de subordination. Analyse organisationnelle en matière de commandement. Berne, Lang, 1982.

- "La fonction symbolique". Cahiers de psychologie, Université de Neuchâtel, 1985.

- "Art et psychologie. Approche psychologique dans la création plastique". Dossiers de psychologie 33, Université de Neuchâtel, 1988.

- Art et psychologie. Les pionniers, de Freud à Kris. Cousset, Delval, 1988.

9) Collaboration extérieure: Séminaire mensuel avec un groupe de psychothérapeutes.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: Interventions dans les groupes et les institutions, par exemple: formation de cadres, analyse de situations de conflits, groupe de fumeurs, analyse de la communication en fonction de l'espace, collaboration avec des architectes et de futurs utilisateurs de locaux de travail, séminaire de créativité, analyse des systèmes de communication, analyse des crises lors des étapes de l'adulte.

12) Collaborateurs: -

13) Autres informations: -

1) Nom: **RUBATTEL Christian**

2) Fonction: Professeur ordinaire de linguistique générale.

3) Doctorat: Fonctions sémantiques et fonctions grammaticales dans la théorie transformationnelle, Directeurs de thèse: Eddy Roulet et Georges Redard. Neuchâtel, 1978. (Publiée chez Lang, Berne).

4) Autres postes occupés:
- Assistant de linguistique générale à l'Université de Neuchâtel (1971-1975).
- Assistant de linguistique générale à l'Université de Berne (1975-1978).
- "Visiting scholar" à l'Université du Massachusetts à Amherst (Etats-Unis), 1978-1979.
- Assistant de recherche à l'Université de Genève (1979-1980).
- Chef de travaux de linguistique française à l'Université de Genève (1980-1984).
- Suppléant de linguistique française à l'Université de Lausanne (1983-1984).
- Professeur invité de linguistique historique à l'Université de Lausanne (1989-1990).

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Introduction à la linguistique générale, phonétique et phonologie, grammaire générative, phonologie générative, sémantique, pragmatique, sociolinguistique.

6) Autres sujets enseignés: Linguistique historique, lexicologie, typologie linguistique.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche:
a) linguistique historique, grammaire générative, sociolinguistique;
b) pragmatique du discours et syntaxe.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- En collaboration avec E. Roulet, A. Auchlin, J. Moeschler et M. Schelling: L'articulation du discours en français contemporain. Berne, Lang, 1985, 272 p. [2e édition, 1987].

- Editeur de Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des Rencontres de linguistique française, Crêt-Bérard, 1988, Berne, Lang, 1989, 458 p.

- "Recherches sur les langues en contact", Etudes de linguistique appliquée 21, 1976, 20-32.

- En collaboration avec P. Knecht: "A propos de la dimension sociolinguistique du français en Suisse romande", La Français Moderne 52, 1984, 138-150.

- "Polyphonie, syntaxe et délimitation des énoncés", Travaux neuchâtelois de linguistique 9, 1985, 83-103.

- "La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives", Cahiers de linguistique francaise 7, 1986, 135-148.

- "Actes de langage, semi-actes et typologie des connecteurs pragmatiques", Lingvistice Investigationes 11, 1987, 379-404.

- "Structure syntaxique et forme logique des unités discursives monologiques", Cahiers de linguistique francaise 9, 1988, 7-25.

- "Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours: co-énonciation et mouvement discursif", Travaux neuchâtelois de linguistique 13, 1988, 15-42.

- "Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours", in C. Rubattel (éd.): Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande, Berne, Lang, 1989, 85-104.

9) Collaboration extérieure: Unité de linguistique française, Université de Genève; Centre de dialectologie, Université de Neuchâtel.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: -

12) Collaboratrice: Thérèse Béguin-Jeanneret, assistante de linguistique générale.

13) Autres informations: -

1) Nom: **SANDOZ Claude**

2) Fonction: Professeur extraordinaire de linguistique comparative.

3) Doctorat: Les noms grecs de la forme. Etude linguistique. Directeur: professeur Georges Redard, Neuchâtel 1972.

4) Autres postes occupés: Professeur extraordinaire à l'Université de Lausanne.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: Cours de grammaire comparée des langues indo-européennes: principes et méthodes de la linguistique historique.
Séminaire: questions de vocabulaire et de phraséologie dans les langues indo-européennes anciennes.

6) Autres sujets enseignés: Catégories flexionnelles, formation des mots, théorie de la racine, emprunt, syntaxe comparée, etc.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche: De la linguistique des langues classiques (domaine de la thèse), le champ de la recherche s'est étendu à la linguistique indo-européenne. Dans un premier temps, la plupart des publications se veulent une contribution à la solution de problèmes grammaticaux (flexion, dérivation, composition). La comparaison porte essentiellement sur le grec, le latin et l'indo-iranien. Parallèlement, des études sont consacrées à l'interprétation du dialecte ombrien (groupe italique).

Les recherches actuelles mettent l'accent sur les rapports entre langues et civilisations. C'est pourquoi le travail s'oriente principalement vers l'étude comparative du lexique et vers la sémantique historique. Cet effort vise à une meilleure connaissance de la culture indo-européenne.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- "Une classe résiduelle du verbe indo-européen", Bulletin de la Société de Linguistique de Paris 69, 1974, 55-61.

- "Du latin interficiō au védique antár dhā", Bulletin de la Société de Linguistique de Paris 71, 1976, 207-219.

- "Exégèse ombrienne: un commentaire linguistique de la Table Ia d'Iguvium", Travaux Neuchâtelois de Linguistique 3, 1982, 5-40.

- "Subjonctif latin et aoriste indo-européen", Latomus 41, 1982, 766-770.

- "Homonymie ou polysémie? Contribution à l'histoire de verbes signifiant "suivre", "voir" et "dire" dans les langues indo-européennes", Travaux Neuchâtelois de Linguistique 7, 1984, 7-13.

- "Lat. pignus: étymologie et formation du mot", Festschrift für Ernst Risch, hrsg. von A. Etter, Berlin-New York, 1986, 567-573.

- "Aspects du vocabulaire indo-européen de la parenté", Cahiers Ferdinand de Saussure 41, 1987, 185-192.

9) Collaboration extérieure: Echanges épistolaires à propos de la production scientifique de chercheurs suisses, français et belges, notamment.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: -

12) Collaborateurs:
Girod-Doebelin, Anne-Christine, assistante à Neuchâtel.
Chevalley, Claire-Lise, assistante à Lausanne.
Savoy, Daniel, assistant à Lausanne.

13) Autres informations: -

1) Nom: **SCHNEIDER André**

2) Fonction: Professeur ordinaire de langue et littérature latines.

3) Doctorat: Le premier livre Ad nationes de Tertullien. Introduction, texte, traduction et commentaire. Directeur: Professeur André Labhardt. Neuchâtel 1968.

4) Autres postes occupés: Professeur de grec et de latin au Gymnase cantonal de Neuchâtel de 1955 à 1968. Suppléance aux universités de Lausanne et de Fribourg.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Langue latine: exercice de thèmes.
- En été, cycle de trois cours: latin archaïque - latin vulgaire - métrique iambo-trochaïque.
- Littérature: chaque année un sujet différent (p. ex. un auteur ou un genre littéraire). Interprétation de textes en séminaire: deux sujets différents chaque semestre.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherches
- Grammaire scolaire. Collaborateur d'André Perrenoud pour la 2e édition de la "Grammaire latine" d'A. Perrenoud et A. Ginnel, Neuchâtel, D.I.P., 1960.
- Sentences et proverbes latins. Littérature patristique d'expression latine, en particulier édition de textes de Tertullien.

8) Quelques ouvrages ou articles:

- Le premier livre Ad nationes de Tertullien. Rome et Neuchâtel, 1968 (Bibliotheca Helvetica Romana IX).

- L'évolution du concept de tradition dans l'Eglise ancienne (avec W. Rordorf). Berne et Francfort s. M., 1982 (Coll. «Traditio Christiana» V).

- "Les Latins et l'allégorie", Annales de l'Université de Neuchâtel 1969-1970, pp. 29-47.

- "Les sentences latines de la Maison Supersaxo, à Sion", Vallesia 27, 1972, pp. 241-247.

- "Tertullien". In: Connaissance des Pères de l'Eglise. Paris, 8, 1983, pp. 1-8.

- "L'homme romain: individu ou citoyen?". In: L'homme, l'individu, le citoyen. Neuchâtel, Secrétariat de l'Université, 1988, pp. 25-47.

9) Collaboration extérieure: Collaboration avec le CEPAM (Centre d'étude de la pensée antique et médiévale).

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: administratives.

12) Collaborateurs:
- Quellet Henri, professeur extraordinaire.
- Boillat Michel, chargé de cours de langue et littérature latines.

13) Autres informations: -

1) Nom: **SPOERRI Walter**

2) Fonction: Professeur ordinaire de langue et littérature grecques.

3) Doctorat: Dr. phil.I, Université de Bâle, 1953.
Dr. phil. habil. (philologie classique), Université de Hambourg, 1961.

4) Autres postes occupés:
- Assistant chargé de cours à l'Université de Hambourg (Seminar für klassische Philologie), 1955-1961.
- Diverses suppléances aux universités de Berne et Fribourg.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement: en plus de la littérature, histoire de l'écriture et morphologie historique du grec ancien, thème, métrique.

6) Autres sujets enseignés: Toujours dans le domaine du grec ancien et en plus des sujets de littérature: histoire de la langue, grammaire historique, phonétique historique, syntaxe, formation des noms, dialectologie, grammaire homérique.

RECHERCHE

7) Domaines de recherche: Ne portent jusqu'à présent pas particulièrement sur la linguistique grecque.

8) 9) 10): -

11) Autres activités: membre de l'Association suisse pour l'étude de l'Antiquité (dont il a été le président de 1966-1970), du Groupe romand des études grecques et latines, du Groupe romand de philosophie, de la Schweizerische Gesellschaft für orientalische Altertumswissenschaft, de l'Association pour l'Encouragement des Etudes grecques en France (Paris), de l'Association G. Budé (Paris), de la Société des Etudes latines (Paris).

12) 13): -

II. DE WECK G.

1) Nom: **de WECK Geneviève**

2) Fonction: Chargée de cours en pathologie du langage (Cours pour la formation d'orthophonistes).

3) Doctorat: La cohésion dans les narrations d'enfants: analyse des procédés anaphoriques. Directeur: Professeur J.P. Bronckart, FPSE, Université de Genève, 1989.

4) Autres postes occupés:
- Précédemment: assistante de recherche en didactique des langues (FNRS et Uni de Genève, 1976-1986).
- En parallèle: logopédiste au Service Médico-Pédagogique de Genève, depuis 1976.

ENSEIGNEMENT

5) Sujets enseignés actuellement:
- Acquisition du langage et psycholinguistique de l'enfant.
- Pathologie du langage chez l'enfant.

6) Autres sujets enseignés: -

RECHERCHE

7) Domaines de recherches:
a) passés:
- Psycholinguistique de l'enfant (compréhension des fonctions casuelles)
- Psychopédagogie des catégories et fonctions grammaticales à l'école primaire (FNRS)
- Analyse de textes: typologie et applications psychopédagogiques (FNRS)
b) présents:
- Développement des capacités textuelles chez l'enfant dans une perspective de psychologie du langage
- Pathologie du langage chez l'enfant

8) Quelques ouvrages ou articles:

- The comprehension of simple sentences: I. The representative perspective and the communicative perspective; II. Ontogenesis of modes of processing in French, Internat. J. of Psycholinguistics, 1981, 8-2, 5-29 and 8-4, 121-147 (avec J.P. Bronckart et M. Gennari).

- Pour une psychologie du langage, Archives de Psychologie, 1983, 51(196), 155-160 (avec B. Schneuwly et J.P. Bronckart).

- Quel savoir grammatical à l'école... et pour quoi ?, Revue Française de Pédagogie, 1985, 71, 29-32 (avec H. Kilcher et Ch. Othenin-Girard).

- Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récit, Feuillets, 1986, 9, 127-146.

- Enseigner la grammaire ? Les élèves face aux méthodes traditionnelle et rénovée. Bern, Lang, 1987 (avec H. Kilcher et Ch. Othenin-Girard).

- Psychologie du langage et logopédie, Parole d'Or, 1987, 1, 3-5.

- La lecture comme activité langagière, à paraître dans les Cahiers du DLSL, 1990.

9) Collaboration extérieure:
- Groupe de didactique des langues de l'Université de Genève (dirigé par Prof. J.P. Bronckart).
- Divers logopédistes et psychologues du Service Médico-Pédagogique de Genève.

10) Subventions, mandats: -

11) Autres activités: -

12) Collaborateurs: voir sous 9) + divers professeurs et enseignants du CPFO et Pascale Maire, assistante en orthophonie.

13) Autres informations: Membre:
- du Comité directeur du CPFO
- de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)
- de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés (ARLD)
- de la Société Romande d'Audiophonologie et de Pathologie du Langage (SRAPL).

III. ARTICLES

Afin de compléter les données biographiques des enseignants-chercheurs (section précédente), nous avons demandé à ces derniers de nous remettre un article qui reflète au mieux leur domaine de recherche. Seize d'entre eux ont répondu à notre appel en nous transmettant un texte de leur choix: leçon inaugurale, document publié dans une revue, texte inédit, etc. Ces contributions sont présentées ci-après par ordre alphabétique des auteurs.

BANDELIER André

De la psychologie du comportement à la sociolinguistique: dix ans de linguistique appliquée à l'enseignement des langues à Neuchâtel.

Techniques d'instruction, 1977, 4, 6-11.

UN CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE : ACTIVITÉS ET CONTACTS

La création en 1965 d'un centre de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel fut incontestablement un acquis important pour le développement de la pédagogie des langues vivantes en Suisse romande. Plus d'une décennie d'activités diverses sous la direction de A. Gilliard, son incorporation au nouvel Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, centre de recherche actuellement le plus actif dans notre pays, fournissent l'occasion d'un bilan utile, car peu de domaines ont connu un développement récent plus spectaculaire que la linguistique appliquée (1). La naissance du centre de Neuchâtel fut l'œuvre du professeur G. Redard, auquel les Universités de Berne et de Neuchâtel devaient déjà d'être dotées chacune d'un laboratoire de langues au profit de leurs chaires de langues. A Neuchâtel, celles d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de russe, ainsi que le Séminaire de français moderne allaient en retirer un utile complément, sinon un renouvellement de leurs enseignements. Cette création obéissait aussi à des besoins inhérents à l'envahissement du marché européen par la technologie audio-visuelle dont le niveau secondaire de l'enseignement allait bien vite en Suisse être une cible privilégiée. Il s'agissait de pouvoir diffuser une information dégagée de toute arrière-pensée mercantile et d'assurer une intégration des nouveaux moyens d'enseignement propre à éviter que la mutation ne se réduise à un problème matériel. A cet égard, les collaborateurs du Centre eurent l'occasion, sous la direction de A. Gilliard, puis de R. Jeanneret, de remplir l'essentiel de ces tâches à travers les « Cours d'initiation à l'enseignement des langues vivantes par les méthodes audio-visuelles et le laboratoire de langues » (2) organisés par la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (CILA) : problèmes de la formation et de l'information des enseignants — ils sont plusieurs centaines à avoir suivi les cours de Neuchâtel —, de l'élaboration du matériel didactique, du choix des supports techniques.

La liaison étroite entre la CILA, fondée également en 1965, et le centre de Neuchâtel allait permettre par ailleurs à celui-ci, par les contacts que lui ménagea l'affiliation ultérieure de la CILA à l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), les rapports entretenus avec les sections nationales de celle-ci, singulièrement française, britannique et allemande, ceux noués avec l'Association internationale pour l'étude des méthodes audio-visuelles et structuro-globales (AIMAV) et les commissions du Conseil de l'Europe, de s'ouvrir à l'évolution de la branche et de dépasser le stade où les activités dépendaient étroitement des besoins pressants de l'enseignement. Les remises en cause des fondements linguistiques et psychologiques initiaux de la pédagogie des langues vivantes jouèrent à cet égard un rôle essentiel. Les comptes rendus des premières années d'expérience dans les différentes chaires de langues de l'Université de Neuchâtel avaient montré que l'utilisation d'un laboratoire de langues, dont on reconnaissait pour le moins qu'elle avait incité à se dégager d'un enseignement traditionnel adapté à l'apprentissage des langues mortes, à repenser l'enseignement en fonction de la revalorisation de l'oral, et permis une individualisation partielle dans le travail, hésitait entre une prépondérance à accorder soit à la correction phonétique, soit à la mise en place d'automatismes grammaticaux. Cette dernière orientation tout particulièrement était dominée par la linguistique structurale de Bloomfield, postulant l'originalité de toute langue et

(1) *Texte remanié d'une conférence donnée à l'Université de Constance (Sprachlehrinstitut, section de français) le 28 janvier 1977. Ce cadre explique l'importance accordée aux travaux de langue française.*

par la psychologie du comportement de Skinner, les théories du conditionnement trouvent leur expression pédagogique dans la rédaction d'exercices structuraux construits sur le couple quasi magique stimulus/réponse et dont la matière, vocabulaire et structures grammaticales, était fondée sur les travaux de la linguistique statistique, embryonnaire dans le domaine du français. L'organisation par le Centre de séminaires internes sur l'enseignement programmé, sur l'évaluation par des tests de langues et même sur les possibilités d'utilisation de l'ordinateur restait dans la ligne des théories behavioristes et d'un apprentissage mécaniste des langues (3). Il n'en est pas moins vrai que le Centre pouvait s'enorgueillir d'avoir préparé une introduction contrôlée des nouveaux moyens d'enseignement au niveau secondaire en Suisse romande, singulièrement dans le canton de Neuchâtel. Les comptes rendus techniques de R. Jeanneret relatifs aux différents types de laboratoires, élaborés à cette fin et poursuivis jusqu'à aujourd'hui, gardent toute leur actualité (4). Quant à l'élaboration du matériel didactique, il allait atteindre une efficacité incontestable dans la correction phonétique, explicable sans doute par l'existence à ce niveau d'une base commune de comparaison entre les langues maternelles des étudiants et les langues d'apprentissage. Il convient de souligner les résultats auxquels est parvenue F. Redard dans la rédaction de bandes de phonétique française destinées aux germanophones, alémaniques en particulier. Par les dialogues dirigés qui terminaient chaque unité didactique, elle dépassait déjà une approche trop étroitement structuraliste. Les aspects pragmatiques des activités du Centre de Neuchâtel mériteraient d'autres développements (5). Nulle mieux que l'ambitieuse entreprise du professeur J.-P. Borel, qui s'applique à créer de toutes pièces un cours programmé de français sur cassettes destiné à faciliter l'intégration des travailleurs espagnols immigrés en Suisse, ne permet d'apprécier les efforts consentis pour répondre à des besoins réels. Elle ne recueillit malheureusement pas tout le soutien qu'aurait mérité une entreprise d'un tel intérêt civique. Elle reste une contribution importante à l'élaboration de cours destinés à des adultes, ayant des besoins très spécifiques, par l'attention qui fut accordée aux conditions particulières de cet apprentissage : prise en compte notamment de la scolarisation peu poussée et des conditions de travail des ouvriers auxquels s'adressait le cours (6).

PRAGMATISME ET ÉVOLUTION THÉORIQUE

Pourtant, le Centre, à trop se prêter aux sollicitations externes, courait le risque de vouer un temps excessif aux tâches quotidiennes. Il est vrai que les recherches personnelles de certains collaborateurs ou de chercheurs proches de l'institution préparaient l'avenir et que le Bulletin CILA s'était fait l'écho de leurs vues divergentes sur certains aspects fondamentaux de leur domaine. Outre-Atlantique, la mise en cause était venue du renouvellement de la description grammaticale et singulièrement des recherches de N. Chomsky. A Neuchâtel, le mérite en revint à E. Roulet, auteur d'une des premières descriptions tagmémiques et transformationnelles de la syntaxe française. Si certains avaient déjà dénoncé l'illusion qui consistait à confondre les présentations des méthodes structuro-globales ou le contenu des bandes magnétiques diffusées en laboratoire avec la réalité de la communication linguistique — ce qui à terme préparait l'avènement de l'enseignement de la compétence de communication — E. Roulet plaçait d'emblée le débat au plus haut niveau en invitant ses collègues à passer du stade de l'empirisme pragmatique au lancement de programmes de recherches aptes à profiter des renouvellements théoriques intervenus et, par l'utilisation de systèmes formels et le recours à la démarche hypothético-déductive, à justifier le terme de science dont se prévalaient les tenants de la linguistique appliquée quand il s'adressait aux praticiens de l'enseignement. Sa connaissance des grammaires nouvelles l'incitait à attirer d'abord l'attention sur la description de la matière à enseigner (7). Les comptes rendus de colloques et de congrès donnés dès lors par des collaborateurs de Neuchâtel dans le Bulletin CILA, l'intérêt marqué pour les activités du Centre de recherches sémiologiques du professeur J.-B. Grize, prouvent que ceux-ci avaient compris l'urgence d'une réorientation et fourni les efforts indispensables pour assimiler les développements les plus récents de la recherche linguistique et participer à leur tour à l'évolution générale.

La réunion du comité de l'AILA à Neuchâtel en février 1971, par la qualité des communications présentées et des contacts qui s'ensuivirent (8), joua un rôle non négligeable dans le démarrage de nouveaux projets propres à dépasser une approche uniquement empirique des problèmes, dans les domaines de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs. Ce retour à la linguistique théorique et descriptive s'accompagna d'une critique interne persistante, inséparable de quelques controverses (9). Celles-ci eurent entre autres pour origine la discussion de la méthodologie somme toute très autoritaire, amenée par le recours aux méthodes structuro-globales, et celle de l'efficacité très relative des différents types de médias dont les coûts toujours élevés, mais allant du simple au centuple si l'on passe d'un magnétophone de classe à un laboratoire de langues de type perfectionné, appelaient nécessairement, mais un peu tardivement la question du choix économique. On s'accordait pourtant pour désigner le point faible, notre relative méconnaissance quant au processus d'apprentissage linguistique, tant en langue maternelle qu'en langue seconde, et E. Roulet réclamait un programme de recherches adéquat. Les besoins immédiats ne s'imposaient pas moins, d'autant que le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel généralisait alors l'emploi du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire. La controverse avait malgré tout un effet bénéfique. Elle incitait les responsables des cours de formation à se prémunir davantage contre le dogmatisme des premières approches linguistiques et à élargir les informations aux secteurs nouveaux de la recherche. Ainsi le 5e cours CILA, donné à Neuchâtel en automne 1971, utilisait la télévision en circuit fermé pour la première fois, mais accordait surtout une place de choix à la psycholinguistique. Les méthodes audio-visuelles structuro-globales faisaient l'objet d'un stage différencié. Par son direc-

teur, le centre de Neuchâtel était associé d'autre part à la commission chargée de formuler des recommandations pour les chefs des départements romands de l'instruction publique quant à l'âge de démarrage d'un apprentissage généralisé en langue seconde. Celle-ci fournissait un travail où elle recommandait de fixer à l'âge de 8 ans l'apprentissage de l'allemand, soit dès la 3e année primaire (10). Ce postulat s'inscrit aujourd'hui partiellement dans les faits puisque la décision politique de débuter l'enseignement de l'allemand dès la 4e primaire vient d'être prise au niveau romand.

DE LA DESCRIPTION LINGUISTIQUE A L'APPLICATION PÉDAGOGIQUE

L'ouverture en 1971 d'une chaire de linguistique générale à l'Université de Neuchâtel (11) dispensant un enseignement partiel de linguistique appliquée et les contacts établis par son titulaire E. Roulet avec les spécialistes étrangers amenaient la clarification souhaitable dans les tâches assignées à un centre qui devait se situer à nouveau après avoir rempli les tâches les plus immédiates dans la phase initiale de son existence. Pour reprendre les définitions de CORDER (12) sur les ordres d'application de la linguistique à l'enseignement des langues, le centre de Neuchâtel allait poursuivre ses activités du « troisième ordre », dominées par les considérations socio- et psycholinguistiques, en favorisant une conception judicieuse des programmes et en l'assurant lui-même quand ses collaborateurs étaient attachés à une unité d'enseignement telle que le Séminaire de français moderne. Parallèlement, certains poursuivaient une recherche du « premier ordre d'application », soit celui de la description, en s'appliquant à la comparaison des langues française, espagnole et italienne, ou encore en établissant des ébauches des répertoires des enfants francophones d'âge préscolaire. Mais surtout, des activités relevant du « deuxième ordre d'application », qui ont pour objet la sélection des éléments qu'il convient d'inscrire au programme d'un enseignement, étaient entreprises : analyse des erreurs à travers les structures interrogatives du français, intérêt pour la manière dont la langue maternelle est enseignée en vue de favoriser l'apprentissage des langues secondes. Elles nous paraissent être par excellence au niveau où un centre de linguistique appliquée peut donner les résultats spécifiques les plus probants. Puis on s'attachait également aux rapports complexes qu'entretiennent théories linguistiques et pratique de l'enseignement, et particulièrement à l'apport que celle-ci peut constituer pour les premières à condition de ne plus être considérée comme simple application, mais comme occasion de simulation et de contrôle. L'organisation régulière depuis 1972 à Neuchâtel, sous l'égide de l'AIMAV, de la CILA et de la chaire de linguistique générale, de colloques, réunissant d'éminents spécialistes en linguistique appliquée et centrés sur un thème spécifique, allait jouer un rôle essentiel à cet égard. Par ailleurs, le regroupement des enseignements et des recherches en linguistique générale, comparative et appliquée dès l'année universitaire 1975-1976 permettait la coordination des activités (13) au moment où il apparaissait que les discussions sur les interdépendances et les spécificités ne pouvaient que stimuler chacun des domaines. Cela s'accompagna du choix des collaborateurs du centre de linguistique appliquée pour une relative minimisation du « troisième ordre d'application ». Le colloque sur le rôle et l'efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire en 1974 était l'occasion des dernières escarmouches entre partisans de la poursuite prioritaire des activités traditionnelles du Centre et promoteurs des nouvelles approches (14). Le virage est désormais pris. Il importe d'établir les résultats concrets auxquels cette mutation a abouti, afin de juger des promesses qu'elle recèle, mais aussi pour éviter la tentation d'un retour en arrière non justifié que pourrait comporter la situation actuelle, caractérisée par la modicité des moyens financiers à disposition des recherches fondamentales, alors que des crédits importants ont généralisé l'audio-visuel dans l'enseignement des langues secondes en Suisse, et par les besoins nouveaux de recyclage des enseignants quant à la généralisation engagée, d'un enseignement scolaire plus précoce des langues vivantes dans les trois aires linguistiques principales du pays.

RECHERCHES EN LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'origine de la rupture avait été chomskyienne. Les travaux de recherches poursuivis à Neuchâtel avec le plus de constance portèrent dès lors sur la description comparative (projet PACEFI) et s'inscrivaient dans la lignée générativiste en postulant l'existence d'universaux substantiels et formels, notions et principes d'organisation communs à toutes les langues naturelles. La collaboration ancienne de la chaire d'espagnol et l'apport de B. Py, familier de la grammaire générative et auteur d'une thèse en espagnol sur l'interrogation en langue parlée, en expliquaient les développements prioritaires : comparaison des langues espagnole, française et italienne (collaboration de l'Université de Bologne) et utilisation d'une base syntagmatique commune pour décrire les structures profondes de ces langues, recours à des règles de transformations aptes à engendrer les structures de surface de chacune d'entre elles. Le modèle théorique s'inspire de celui de Chomsky (version 1965), tout en le corrigeant par la place accordée à la sémantique. Après un début consacré à l'analyse des propositions indépendantes, suivi d'une deuxième phase, aujourd'hui achevée, reposant sur celle de l'interrogation, on s'engage vers une ébauche de pragmatique par l'attention portée à l'emploi dans la communication des structures syntaxiques étudiées. Les résultats publiés témoignent de la profondeur de ces travaux de linguistique descriptive, mais aussi, malgré la volonté de leurs auteurs d'utiliser leurs recherches pour résoudre des problèmes didactiques, la difficulté d'une application actuelle et généralisée de leur approche. Ils n'en nourrissent pas moins indirectement pratiquement tous les travaux de « deuxième ordre d'application » au centre de Neuchâtel en fournissant une base propre à dépasser les descriptions superficielles des grammaires tra-

ditionnelles ou structuralistes. Une telle base ne peut pourtant pas encore jouer le rôle qu'on peut attendre de grammaires du texte et du dialogue, de l'emploi de la langue, tant souhaitées. Les travaux sur l'analyse des erreurs, renouvelée par les travaux de CORDER, restent la meilleure illustration de l'interdépendance des recherches faites au Centre, l'analyse contrastive leur ayant fourni une base adaptée et soumise aux contraintes d'objectifs pédagogiques. Une fois de plus, les structures interrogatives du français constituèrent le sujet favori des chercheurs neuchâtelois travaillant à partir de la notion d'erreur, considérée non plus comme un élément à éviter dans la mesure du possible par la progression rigoureuse des exercices mais comme reflet d'un stade inévitable de l'apprentissage. Après la reconstitution de la compétence linguistique d'étudiants non francophones à différents moments de l'apprentissage, la recherche s'est orientée, par l'inventaire des difficultés rencontrées chez les étudiants, vers l'analyse des stratégies d'apprentissage. L'étude a ouvert des perspectives pédagogiques intéressantes tout en contribuant à nourrir la discussion des hypothèses psycholinguistiques par la description de l'interlangue de l'étudiant ou compétence intermédiaire, réalité difficile à cerner ne serait-ce qu'en raison de son évolution rapide. Elle a montré notamment, au-delà de corrélations statistiquement significatives entre les erreurs commises et les langues maternelles des étudiants, que les filières d'apprentissage seraient en nombre plus limité que prévu, malgré la provenance très hétérogène d'étudiants appartenant à une douzaine de langues différentes, indo- et non indo-européennes. L'analyse des erreurs nous engage ainsi à redonner une attention primordiale aux caractéristiques des étudiants. Une étude contrastive des négations française et allemande, menée à des fins pédagogiques sur des bases renouvelées par les recherches en analyse contrastive et en analyse des erreurs, a démontré l'intérêt de la démarche (15). De plus, la réalisation d'un film à sketches illustrant les niveaux de l'interrogation française a permis d'éprouver concrètement et globalement les possibilités d'application de ces recherches, tout en tenant compte des nouvelles perspectives sociolinguistiques (16).

LES BESOINS DE LA COMMUNICATION

Si ces études restent par la force des choses encore très liées à la description d'une langue neutralisée ou « langue standard » et ne prennent que peu en compte les différents sous-codes du répertoire verbal et les règles qui commandent l'utilisation de ceux-ci dans la communication, les descriptions sociolinguistiques imprègnent déjà d'autres travaux en vue de rénover la didactique de la langue maternelle. Ainsi, F. Redard, constatant l'indigence des connaissances sur le répertoire verbal des enfants francophones d'âge préscolaire, a recueilli un corpus permettant l'analyse de la syntaxe de l'enfant de trois ans. Elle a utilisé une base syntagmatique simplifiée pour établir, dans un premier temps, les formes interrogatives des enfants du même âge. La besogne reste vaste si l'on veut connaître les développements successifs des bagages linguistiques complets, caractéristiques d'enfants provenant de milieux socioculturels différents. Cela permettrait un apprentissage scolaire de la langue maternelle qui, tout en favorisant la réussite de chacun, tendrait à préserver la spontanéité verbale de tous. De telles descriptions permettraient également de donner aux enseignants en langue maternelle la connaissance suffisante des répertoires verbaux enfantins pour que l'enseignement puisse se fonder sur ceux-ci au départ. La sensibilisation des élèves aux règles du fonctionnement oral de la langue, en faisant intervenir au besoin un code de transcription phonétique et des notions empruntées aux grammaires nouvelles, la sensibilisation aux registres de la langue seront les premiers pas vers l'acquisition des instruments heuristiques permettant la découverte des variétés qui forment leur répertoire verbal, puis d'autres variétés de leur langue pour étendre progressivement celui-ci. La pédagogie des langues secondes n'a pas moins à profiter de ce retour de l'attention portée à la langue maternelle. Un apprentissage plus formateur de celle-ci fournirait la possibilité de considérer enfin l'apprentissage de langues vivantes dans le prolongement de celui de la langue maternelle. Cela survient au moment où, sur la lancée des théories sociolinguistiques, la définition des besoins langagiers des apprenants et d'un « niveau-seuil » de compétence de communication en anglais, en allemand, en espagnol et en français par les experts du Conseil de l'Europe ouvre de nouvelles perspectives pratiques dans l'enseignement des langues vivantes. Ce développement offre l'outil indispensable à l'utilisation plus efficace de documents authentiques, qu'une pédagogie soucieuse de la maîtrise de la compétence de communication a remis en honneur, par la compréhension des éléments communicatifs mis en jeu. Plusieurs attendent de la subordination des choix aux actes de parole et de la libération d'une trop grande servitude à l'égard de la linguistique théorique un renouvellement aussi fondamental que celui apporté par l'audio-visuel ou par la critique du structuralisme behaviorien. A cet égard, le colloque de Neuchâtel de 1976 sur l'enseignement de la compétence de communication en langues secondes et la participation d'E. Roulet aux travaux de la commission européenne chargée de la définition d'un « niveau-seuil » en français (17) assurent un nouvel enrichissement de la didactique des langues à Neuchâtel. La rédaction en cours de bandes magnétiques pour le Séminaire de français moderne, rompant avec l'habituelle indigence substantielle des bandes assurant la fixation d'automatismes, pourrait être un des premiers aboutissements des orientations actuelles. Ce matériel nouveau tendra à préparer les étudiants non francophones de cette section à la prise de notes en français — ce qui est conforme à leurs besoins langagiers d'études —, à améliorer leur degré de compréhension auditive et à les sensibiliser aux registres de langue.

VERS L'AVENIR

La trajectoire suivie par le centre de Neuchâtel — de la rupture originelle avec la tradition héritée de l'enseignement des langues mortes à un présent

s'orientant vers la subordination de la compétence linguistique aux actes de parole et vers la libération des modèles linguistiques purs — n'est pas originale. Mais elle témoigne que le Centre a su ne pas se laisser dépasser par une évolution générale qu'on aurait tort d'assimiler à une invitation à renouer avec la tradition, après avoir vécu les années euphoriques d'un dogmatisme pseudo-scientifique. Le présent nous prépare une didactique des langues secondes tendant à l'intégration et à l'amalgame des acquis de son évolution récente et non à l'abandon de plus en plus rapide des hypothèses d'hier, commencé avec le désenchantement né des illusions technologiques : utilisation de médias variés, et pas forcément les plus sophistiqués, pour convenir à des stratégies d'apprentissage diverses — l'expérience des systèmes multi-médias utilisés dans l'enseignement aux adultes reste à banaliser dans l'école publique — ; utilisation individuelle de la machine dans la phase de fixation des connaissances avec réinterprétation correspondante en fonction d'impératifs tel que le respect des courbes de l'oubli; assimilation des renouvellements linguistiques pour étendre les possibilités de présentation des enseignants, mais en tenant compte des besoins différents de la pratique des langues et de leur description, ce qui commande le recours à des recherches interdisciplinaires réunissant linguistes, psychologues, spécialistes de la technologie de l'éducation et pédagogues ; priorité accordée dans l'apprentissage à l'acte de parole, ce qui devrait aboutir à une approche plus « sauvage », moins déterminée par le seul souci d'une progression rigoureuse, et permettrait d'étendre la notion de compétence à la maîtrise des situations de communication et non seulement à celle de la compétence linguistique. Ces orientations ne détermineront pas le succès du « juste milieu ». Cette diversification des moyens d'enseignement sera, bien au contraire, la résultante d'une pensée scientifique qui s'ajuste, comme partout ailleurs dans le domaine de la connaissance, au rythme de l'épuisement et des limites des hypothèses.

NOTES

Remarque liminaire : seules les références non reprises dans la **Bibliographie sélective** sont données en notes.

(1) On trouvera un historique du développement de la linguistique appliquée en Suisse et un bilan des premières approches linguistiques de l'enseignement des langues secondes dans : ROULET, E., **Genèse et développement de la linguistique appliquée en Suisse, 1960-1975.** Etudes de linguistique appliquée, Paris, Didier, Nº 21, 6-19 ; et ROULET, E., **L'apport des sciences du langage** (...). Ibid. 43-48.

(2) Pour les cours CILA, consulter : Bulletin CILA, 2, 1967, 14-18 ; ibid. 12, 1970, 51-52 ; ibid. 15, 1972, 39-41 ; ibid. 21, 1975, 5.

(3) Bulletin CILA, 5, 1968, 40 ; ibid. 7, 1968, 36-47 ; ibid. 8, 1969, 19-21.

(4) Un index des fiches techniques publiées par R. Jeanneret figure dans : Bulletin CILA, 22, 1975, 99. Il faut y ajouter : Bulletin CILA, 22, 1975, 96-98 ; ibid. 23, 1976, 110-114.

(5) Il conviendrait notamment de présenter l'organisation régulière par la direction du Centre d'un cours de formation pour orthophonistes à l'Université de Neuchâtel.

(6) BOREL, J.-P. **Un cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour hispanophones.** Bulletin CILA, 10, 1969, 31-37 ; PY, B., **Cours de français élémentaire pour hispanophones.** In : De GREVE (eds), **Modern language teaching to adults : language for special purposes.** Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 174-178.

(7) Le premier article critique d'E. Roulet remonte à 1967 : Bulletin CILA, 4, 1967, 4-20. Ses recherches aboutirent à la publication de **Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues** (Paris, F. Nathan, et Bruxelles, Labor, 1972, 128 pp.).

(8) Consulter en particulier l'article de P. Corder : **Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée.** Bulletin CILA, 14, 1971, 6-15.

(9) Bulletin CILA, 10, 1969, 24-31 ; ibid. 14, 1971, 79-89 ; ibid. 17, 1973, 5-6 ; ibid. 20, 1974, 126-135.

(10) **Rapport final.** Neuchâtel, Commission romande pour l'étude de l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires, 1972, dact.

(11) La leçon inaugurale d'E. Roulet se trouve dans : Annales, Université de Neuchâtel, 1972-1973, 173-185.

(12) CORDER, S. P. **La linguistique appliquée - interprétations et pratiques diverses.** Bulletin CILA, 16, 1972, 5-28.

(13) Annales, Université de Neuchâtel, 1974-1975, 27-28.

(14) Voir en particulier : Bulletin CILA, 20, 1974, 43-45.

(15) MERKT, G. **Theoretisch-didaktische Probleme der Negation.** In : **Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren,** München, Max Hueber Verlag, 1975, 266-275.

(16) Production du film : Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel et Télé Production Gymnase de La Chaux-de-Fonds, avec la collaboration du Centre culturel neuchâtelois.

(17) ROULET, E. **Un niveau-seuil, présentation et guide d'emploi.** Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, 21 pp.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Remarque générale : le Bulletin CILA, organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, comprend l'essentiel des communications émanant du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel qui fut responsable de sa rédaction pour les Nos 1-15. On trouvera des index sommaires des Nos 1-10 et 11-20, respectivement dans : Bulletin CILA, 11, 1970, 129-134 et ibid. 20, 1974, encart non paginé, 7 pp.

Laboratoire de langues et didactique des langues :

GILLIARD, A., BANDELIER, A., JEANNERET, R. Le laboratoire des langues. Les Sciences de l'éducation, Paris, Didier, 1971, 3, 64-87.

GILLIARD, A. (et collaborateurs). L'intégration du laboratoire de langues dans les programmes de langues. Bulletin CILA, 1974, 20, 22-42.

JEANNERET, R. L'introduction des laboratoires de langues dans les écoles secondaires neuchâteloises. *Techniques d'instruction*, Lausanne, 3, 1971, 4-8.

Quel type de laboratoire choisir : AP, AA, AAC. Bulletin CILA, 13, 1971, 89-102.

REDARD, F. La rédaction de bandes de phonétique corrective. Bulletin CILA, 9, 1969, 12-20.

Thèses de doctorat :

ROULET, E. Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé, étude tagmémique et transformationnelle. Bruxelles, AIMAV, 1969, 187 pp.

PY, B. La interrogación en el español hablado en Madrid. Bruxelles, AIMAV, 1971, 199 pp.

JEANNERET, R. Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 248 pp.

Colloques de Neuchâtel, 1972-1976 :

CORDER, P. et ROULET, E. (éds). Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 121 pp.

Linguistic Insights in Applied Linguistics. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974, 173 pp.

Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1975, 141 pp.

Theoretical Approaches in Applied Linguistics. Bloomington, IULC, 1977.

Actes du 5e Colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel. (The Notions of Simplification, Simple Codes, Interlanguages and Pidgins ; their Relation to Second Language Acquisition and Second Language Teaching). Genève, Droz, 1977.

ROULET, E. et HOLEC, H. (éds). Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire. N° spécial du Bulletin CILA, 20, 1974.

L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes. N° spécial du Bulletin CILA, 24, 1976.

Analyse contrastive :

BOREL, J.-P. Un échantillon d'analyse contrastive. Bulletin CILA, 19, 1974, 29-44.

BOREL, J.-P., PY, B. Projet d'analyse contrastive espagnol, français, italien (PACEFI). In : Recherches en linguistique étrangère, Paris, Les Belles Lettres, et Besançon, Annales littéraires de l'Université, 1975, 9-37.

Analyse des erreurs :

PY, B. Analyse des erreurs et grammaire générative : la syntaxe de l'interrogation en français. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1972, 37 pp.

Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français. Bulletin CILA, 17, 1973, 21-29.

Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes. Études de linguistique appliquée, Paris, Didier, N° 21, 61-87.

Répertoire verbal des enfants :

REDARD, F. Etude des formes interrogatives en français chez les enfants de trois ans. Etudes de linguistique appliquée, Paris, Didier, N° 21, 89-110.

ROULET, E. Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte. Bulletin CILA, 23, 1976, 19-29.

Apprentissage de la langue maternelle :

PY, B. et REDARD, F. Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes. Bulletin CILA, 18, 1973, 15-30.

BEST COPY AVAILABLE

BUTTET SOVILLA Jocelyne

Intonation et syntaxe: contribution neurolinguistique à l'étude du rôle des facteurs intonatifs dans l'établissement des liens sémantico-syntaxiques de constituants de phrases.

APHASIE und verwandte Gebiete, 1989, 1, 3-15.

Pour introduire le sujet de mon exposé, je souhaiterais tout d'abord expliciter les termes du sous-titre de ma thèse, ce qui me permettra de situer le cadre général de ce travail, puis de développer ensuite plus particulièrement certains éléments.

Contribution neurolinguistique

Que signifie le terme ''neurolinguistique''?. Pour pouvoir définir celui-ci, il me

faut définir d'abord ce qu'est la "neuropsychologie": c'est la "science qui traite des rapports entre les fonctions mentales supérieures (ou comportements) et les structures cérébrales"..
Si on admet que le langage est un comportement humain faisant appel à des facultés mentales hautement élaborées, alors on pourra définir la neurolinguistique comme le "domaine de la neuropsychologie qui tend à comprendre les corrélations existant entre le fonctionnement du langage en tant que comportement humain- qu'il soit normal ou pathologique- et son substrat anatomique."
Ce terme de neurolinguistique indique également d'emblée que ce travail se situe dans une double perpective, soit
-une perspective neuropsychologique
-et une perspective linguistique
dans une optique interdisciplinaire neuro-psycho-linguistique, et ceci pour étudier:

Le rôle des facteurs intonatifs

Pourquoi s'attacher au problème de l'intonation?

D'un point de vue neurolinguistique, l'hémisphère droit a longtemps été considéré comme mineur, ou encore non dominant, tandis que l'hémisphère gauche était qualifié de majeur, ou dominant, sous-entendu: dominant pour le langage. Or, des études cliniques puis expérimentale ont montré que l'hémisphère droit participe de manière non négligeable au traitement des éléments linguistiques. En ce qui concerne l'intonation dite émotionnelle, on a pu prouver que cet hémisphère droit joue un rôle déterminant, tant en expression qu'en compréhension. Par contre, en ce qui concerne l'intonation dite linguistique dont je donnerai plus loin une définition plus précise, le rôle de l'hémisphère gauche semblait jusqu'à présent plus important que celui de l'hémisphère droit, bien que des travaux récents commencent à souligner la participation de cet hémisphère également.

D'un point de vue linguistique, il existe des désaccords non seulement sur la définition des faits intonatifs et, a fortiori,sur la terminologie qui s'y rapporte, mais encore sur le rôle que joue l'intonation dans la communication linguistique. C'est pouquoi il m'est apparu intéressant d'essayer de mieux saisir comment l'intonation peut contribuer à la compréhension d'un message. Toutefois, il n'est pas possible d'étudier l'intonation dans son ensemble et c'est pourquoi j'ai choisi de considérer celle-ci en rapport avec un domaine de la syntaxe. Autrement dit, si on postule que l'intonation joue un rôle dans la communication, et c'est ma conviction, alors on peut essayer de voir, par exemple, en quoi elle permet:

L'établissement de liens sémantico-syntaxiques de constituants de phrases

ou encore:

dans quelle mesure l'intonation permet à un sujet qui écoute une phrase (ou un message) de comprendre la relation qu'entretiennent entre eux les éléments de cette phrase ou de ce message.

Pour ce faire, il a fallu d'abord définir un certain nombre de concepts. Il est évident que si l'intonation a été pendant si longtemps le parent pauvre tant en linguistique qu'en neurolinguistique, c'est parce que son étude soulève de nombreux problèmes.J'ai donc décidé d'aborder ce travail en choisissant 3 facteurs qui me paraissaient importants, à savoir:
a) la distinction entre fait physique et fait fonctionnel
b) la conception discrète (absolue) ou au contraire la conception continue (relative) des éléments de toute structure linguistique
c) la collection de données par méthode expérimentale plutôt que par voie introspective.

A) Distinction entre fait physique et fait fonctionnel

Les paramètres de base de toute réalisation phonique sont
-l'intensité
-la hauteur et
-la durée.
L'usage qui est fait de ces paramètres peut varier d'une langue à l'autre ainsi qu'à l'intérieur d'une même langue.
Ainsi, une même substance peut assumer des fonctions distinctes ou des substances différentes peuvent être utilisées pour une même fonction.
Selon Martinet, les éléments phoniques de base ont 3 fonctions fondamentales:
- la fonction distinctive ou oppositive
- la fonction contrastive
- la fonction significative

Sur la base de ces 3 fonctions, on peut distinguer le phonème, le ton, l'accent et l'intonation.Puisqu'il n'existe pas en français de ton (en tant qu'unité à valeur contrastive) ni d'accent (soit d'unité à valeur distinctive), il en découle que tous les faits prosodiques forment une seule catégorie pour cette langue.

Avant d'aborder le problème du statut linguistique de cet ensemble de faits prosodiques, je voudrais dire rapidement quelques mots sur le problème de la conception absolue ou relative des éléments de toute structure linguistique.

B) Conception absolue et conception relative

La substance phonique peut se caractériser selon un plan segmental et un plan suprasegmental. Dans la première catégorie se trouvent les phonèmes, à qui on a pendant longtemps attribué un caractère discret; les éléments de nature prosodique sont par contre suprasegmentaux et de nature continue (ou non discrète).

A l'opposé de ce point de vue absolu, considérant les éléments de manière dichotomique, se développe un courant qui considère qu'à l'intérieur de tout système linguistique, il existe des zones plus fortement structurées que d'autres et qu'il faut donc admettre un continuum allant d'un pôle discret (comme pour l'opposition /p/::/b/, dans poule::boule) à un pôle continu (comme l'opposition /ɲ/::/nj/, dans vous peignez :: vous peiniez).

J'ai donné ici un exemple en phonématique, mais cette conception peut s'appliquer à d'autres domaines tel celui de la syntaxe. Admettons que celle-ci a pour objet de décrire les unités constitutives d'un énoncé et les rapports qu'entretiennent entre elles ces unités. De nouveau, on pourrait montrer que les unités, les séquences d'unités et les rapports entre ces on sêquences d'unités unités ont un caractère relatif.

Ceci m'amène à faire un parallèle avec le domaine de la neuropsychologie. Il est intéressant, en effet, de constater que l'évolution des conceptions théoriques neuropsychologiques va dans le même sens. Ainsi, après une période où toute fonction linguistique était attribuée à l'hémisphère gauche, on a observé que l'hémisphère droit jouait un rôle important dans d'autres domaines, comme par exemple dans le traitement visuo-spatial et les émotions. Mais ce n'est que récemment que l'on a observé que l'hémisphère droit pouvait jouer un rôle également dans le traitement du langage, ce qui a amené les neuropsychologues à concevoir aussi une sorte de continuum entre les 2 hémisphères et non plus une opposition tranchée et absolue des fonctions dévolues à chacun des hémisphères.

On voit donc se dessiner peu à peu un parallèle entre -hétérogénéité des faits linguistiques d'une part,-et hétérogénéité des structures cérébrales d'autre part. On peut donc admettre qu'il y aura aussi hétérogénéité de la relation entre intonation et syntaxe.

Cette conception a également des implications importantes sur la façon dont on considère le mode de traitement des unités et des relations entre les unités. Ainsi, une construction syntagmatique, quand elle est utilisée très fréquemment, va se figer et devenir automatique: par exemple, dans l'énoncé "comment ça va ?",

on a recours à un maniement global de la combinaison des éléments. Par contre, dans une phrase telle que "comment êtes-vous arrivé ici?" ou "comment êtes-vous arrivé à cette conclusion?", "comment " peut être dissocié des autres éléments, remplacé par d'autres termes, ce qui implique qu'on a recours à ce qu'on appelle une procédure d'articulation, ce qui n'est pas le cas dans le premier énoncé, "comment ça va?".

Pour résumer brièvement, on peut donc admettre qu'un même signifiant peut être soumis à des procédures différentes selon un continuum qui va du traitement le plus global (on le plus automatique) à un traitement analytique (ou articulé), selon les circonstances, le locuteur ou l'auditeur.

A nouveau, la neuropsychologie se pose le même genre de problème, dans la mesure où l'on trouve également une opposition entre traitement global et analytique. C'est ainsi que l'on attribue, de manière schématique et quelque peu abusive, des processus de type analytique à l'hémisphère gauche et des processus de type holistique à l' hémisphère droit. Par analogie au modèle linguistique, qui admet que les unités et les suites d'unités ont un caractère relatif, on peut donc supposer que le traitement de toute information se situe sur un continuum dont le mode analytique - faisant appel à un procédé volontaire - et le mode global - faisant appel à un procédé automatique -, constituent chaque extrêmité.

Partant donc du principe que les faits intonatifs, comme les faits langagiers, sont hétérogènes, j'ai admis:
1)- l'existence d'un continuum entre un pôle propositionnel (ou volontaire) et un pôle automatique pour la hiérarchie intonative linguistique
et
2)- l'existence d'un continuum entre le fonctionnement cérébral hémisphérique gauche et droit.

Si je parviens ainsi à montrer que la structure cérébrale qui traite en premier lieu l'intonation n'est pas la même que celle qui traite essentiellement d'autres domaines, tels le lexique ou la syntaxe, par ex., alors j'aurais établi une corrélation entre un fonctionnement cérébral et un comportement traduisant l'hétérogénéité caractéristique du langage.

Venons-en alors à

C) La méthode expérimentale

Pourquoi choisir la méthode expérimentale plutôt que la voie introspective, d'une part, et pourquoi recourir à la pathologie cérébrale d'autre part?

L'expérimentation permet de vérifier des hypothèses de manière rigoureuse, en contrôlant les conditions d'observation. De plus, si, d'une étude à l'autre, des mêmes résultats se reproduisent, alors on peut en déduire qu'ils sont relativement fiables.

L'étude de la pathologie cérébrale est motivée par le fait que celle-ci peut parfois aider à comprendre des processus complexes difficilement accessibles chez le sujet normal.

Hypothèses

1ère hypothèse générale: l'intonation est un système comme les autres et, comme eux, il n'est pas homogène. Toutefois, ce problème est trop vaste pour pouvoir être traité dans son ensemble, et il fallait donc se limiter à une mesure particulière.

D'où l'hypothèse linguistique suivante: si, toute chose étant égale par ailleurs, la structure intonative seule est modifiée, la façon dont les sujets vont restituer le message devrait nous donner des indications sur le rôle de l'intonation dans la compréhension des rapports entre les constituants de la phrase. Pour cela, j'ai choisi d'étudier des phrases possédant des séquences de mots communs, mais qui étaient placés dans un contexte différent. Ainsi, les termes communs contigus ne varient pas, mais leur rapport avec le noyau de la phrase change en fonction de l'intonation.

2ème hypothèse générale: on part du principe que l'hémisphère droit joue un rôle dans le traitement de l'intonation, c'est pourquoi on va étudier des patients avec des lésions cérébrales unilatérales droites. Sachant par ailleurs que la zone temporo-pariétale est une zone importante pour le traitement des informations auditives, j'ai voulu voir si cette zone présentait un intérêt particulier dans cette étude.

D'où l'hypothèse neurolinguistique suivante: si la zone temporo-pariétale droite joue un rôle dans l'analyse des traits suprasegmentaux d'un point de vue linguistique, alors on devrait trouver une différence significative - au sens statistique du terme - entre les patients qui présentent ou non un dysfonctionnement de cette région du cerveau.

Passons donc maintenant à l'expérimentation proprement dite. En guise de préliminaire, je dirais que, afin d'éviter de tomber dans le piège de la confusion entre faits physiques et faits fonctionnels, j'ai utilisé le même matériel enregistré, de sorte que seul le rôle de l'intonation puisse être relevé.

Matériel et méthode

Phrases stimulus

1) intonation normale:
24 paires de phrases ont été enregistrées en français par une voix féminine. Chaque paire contient une séquence commune de 3 à 7 mots.
Ex: 1a) En oubliant d'appeler Pierre, tu as commis une faute.
2b) En oubliant d'appeler, Pierre a commis une mauvaise action.
En a), Pierre est le complément d'objet d'"appeler", tandis qu'en b), il est le sujet de "a commis".

2) intonation anormale:
Par la méthode de croisement de segments de bandes, on a permuté les deux séquences communes afin d'obtenir deux nouvelles phrases avec intonation dite anormale.
Ex.: 1a') En oubliant d'appeler, Pierre tu as commis une faute.
2b') En oubliant d'appeler Pierre, a commis une mauvaise action.

Compression

Pour rendre la tâche moins facile, tout le matériel a été comprimé dans le temps par la méthode dite par "échantillonnage".
Le temps normal moyen est de 187 mots / minute.
Les 5 taux de compression représentent 80, 70, 60, 50 et 40% du temps normal, ce qui correspond à, respectivement, 234, 268, 318, 375 et 468 mots moyens / minute.

Présentation

Les phrases sont groupées par blocs de 4 (2 avec intonation normale et 2 avec intonation anormale). L'ordre de présentation des différents blocs et des différentes vitesses varie d'un sujet à l'autre. Chaque phrase n'est entendue qu'une seule fois, mais sur l'ensemble des sujets, toutes les phrases sont entendues un nombre égal de fois, avec les deux types d'intonation et à toutes les vitesses.

L'écoute est binaurale, au moyen d'un casque, à un niveau moyen de pression du son de 70 dB.

Procédure

Le sujet doit répéter la phrase immédiatement après l'avoir entendue. Ses productions sont enregistrées sur minicassettes et décodées ultérieurement.

Choix des sujets

Les sujets étaient tous droitiers, francophones. Les lésions étaient pour la plupart vérifiées au Scan. Un test dit d'écoute dichotique permet de déceler, au moyen de matériel auditif, si les sujets ont ou non un dysfonctionnement dans la région temporo-pariétale.

POPULATION DE SUJETS

Sujets: N = 36	Sexe		Niv. socio-cult.			Age (Moy.)	Age (extr.)
	F	M	I	II	III		
S.C.	7	5	3	8	1	60,3 ans	41-71
L.D.O	1	11	1	10	0	54,8	22-76
L.D.+	7	5	7	5	0	53,7	22-69

S.C: sujets de contrôle; N=12
L.D.O: lésions droites sans dysfonctionnement TP; N=12
L.D.+: lésions droites avec dysfonctionnement TP; N=12

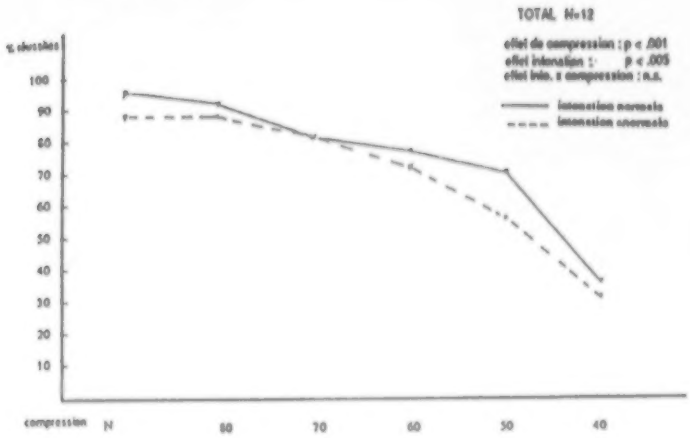
Niveau socio-culturel: I = bas; II = moyen; III = haut

Résultats

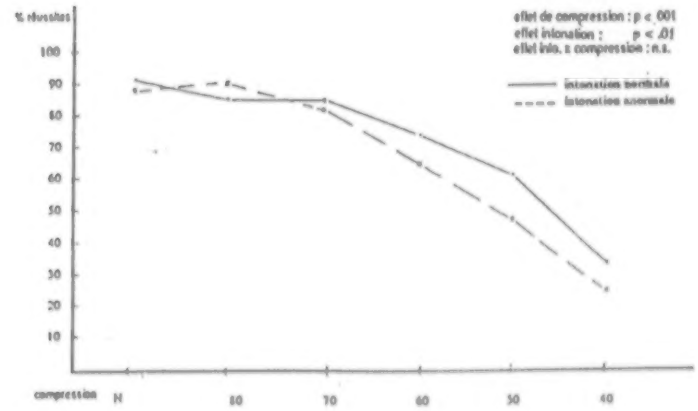
Une étude pilote réalisée en français chez des sujets jeunes reproduisait des résultats déjà obtenus en anglais par Wingfield (1975). Dans les deux cas, on observe un effet significatif de la compression sur l'intelligibilité, ce qui n'est en soi pas étonnant, mais, ce qui l'est plus, c'est que les phrases avec intonation anormale subissent un effet significativement plus débilitant que les phrases avec intonation normale.

Dans notre nouvelle étude, on retrouve pour tous les sujets,comme on pouvait s'y attendre, un effet très significatif de la compression.
En ce qui concerne l'effet de l'intonation, on retrouve, chez les sujets de contrôle, un effet significatif à espace < .005, comme dans l'étude précédente. Chez les sujets avec lésions droites sans dysfonctionnement temporo-pariétal, les résultats sont un peu inférieurs aux sujets de contrôle, qui sont pourtant plus âgés, ce qui traduit la présence d'une lésion cérébrale. L'effet de l'intonation est donc un peu moins marqué, mais une analyse de variance révèle toutefois une différence significative à espace < .001 entre les phrases avec intonation normale et celles avec intonation anormale.
Chez les sujets avec dysfonctionnement temporo-pariétal, par contre, on ne trouve pas d'effet significatif de l'intonation.

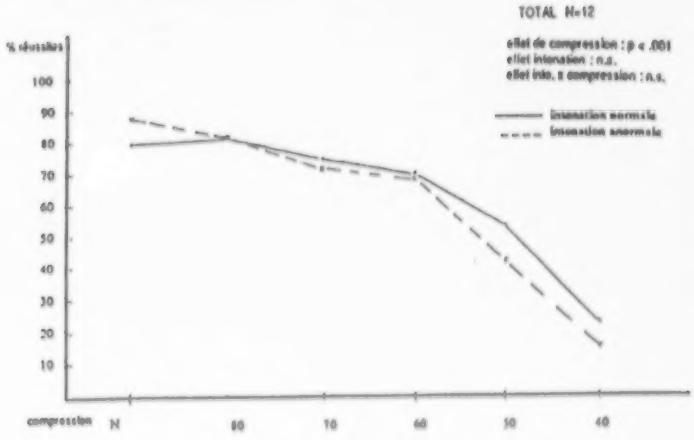
Graphique III : S.C.



Graphique IV : L.D.0



Graphique V : L.D.+



Conclusion-discussion

D'un point de vue quantitatif, les résultats, qui sont le reflet d'une tendance de groupe, nous montrent donc que:

1- l'hypothèse d'une participation de la zone temporo-pariétale droite pour le traitement de l'intonation linguistique semble confirmée, dans la mesure où les patients souffrant d'un dysfonctionnement dans cette région paraissent moins sensibles que les autres au conflit créé entre l'intonation et la syntaxe.

2- lorsque seule l'intonation est modifiée, l'intelligibilité diminue de façon plus importante que dans les phrases sans conflit d'intonation, ce qui vérifie l'hypothèse d'un rôle de l'intonation dans la communication. Toutefois, cela ne nous donne encore que peu d'indications sur la façon dont l'intonation joue ce rôle dans la compréhension des rapports entre les constituants de la phrase. Une analyse qualitative qui, pour diverses raisons, n'a pas pu être beaucoup développée, montre néanmoins que les sujets tentent par divers moyens de réconcilier intonation et syntaxe, soit en utilisant des "compromis", comme je les ai appelés.

A) MEME STRUCTURE SYNTAXIQUE QUE LA PHRASE AVEC INTONATION NORMALE MAIS AVEC OMISSIONS, DEPLACEMENTS, MODIFICATIONS D'ELEMENTS, ETC.

Phrase st.: S'IL COMMENCE A BOIRE, DU VIN IL NE PEUT S'ARRETER
Réponse : S'IL COMMENCE A BOIRE, DES FOIS IL NE PEUT S'ARRETER

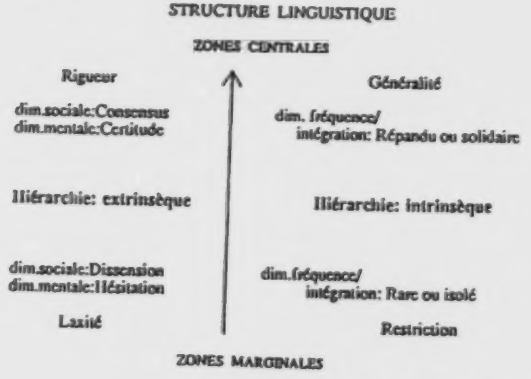
B) AUTRE STRUCTURE SYNTAXIQUE QUE LA PHRASE AVEC INTONATION NORMALE AVEC DIVERS TYPES DE "COMPROMIS": L'OBJET DEVIENT SU JET, PAR EX.

S.: EN ECOUTANT PARLER, LE PERROQUET JE ME SUIS BIEN AMUSE
R.: EN REGARDANT PARLER, LE PERROQUET S'EST AMUSE

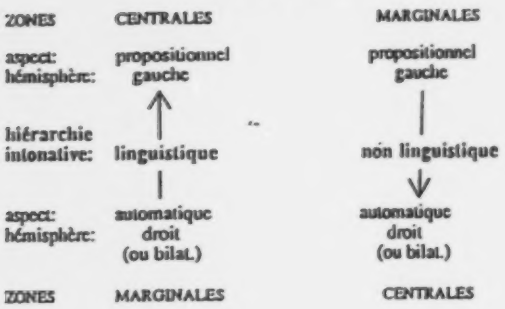
S.: EN REGARDANT JOUER, MON FRERE J'APPRENDS UN NOUVEAU JEU
R.: EN REGARDANT JOUER, MON FRERE APPREND UN NOUVEAU JEU

S.: EN OUBLIANT D'APPELER PIERRE, A COMMIS UNE MAUVAISE ACTION
R.: EN OUBLIANT D'APPELER PIERRE, TU AS COMMIS UNE MAUVAISE ACTION

Ces comportements se reproduisent d'une étude à l'autre et d'un groupe linguistique à l'autre, ce qui dénote un certain consensus et une certaine généralité. Sur le modèle hiérarchisé de la structuration linguistique, dont j'ai emprunté le schéma à M.Mahmoudian (1982), modèle qui comporte des zones centrales fortement structurées et des zones marginales peu structurées, je propose un modèle analogue pour l'intonation: Je présenterai essentiellement l'intonation linguistique, qui peut être considérée comme occupant une place tantôt centrale, tantôt marginale, en relation avec le mode de fonctionnement hémisphérique requis.



STUCTURE INTONATIVE



La zone centrale de l'intonation linguistique représente l'aspect volontaire, nécessitant une décision linguistique, soit une participation hémisphérique gauche, tandis que les aspects plus automatiques, eux, seraient traités dans l'hémisphère droit.

Je voudrais conclure en disant qu'il est possible que le traitement des paraunètres intonatifs liés à la frontière syntaxique majeure (dans le cas qui nous intéresse ici de la limite entre un syntagme autonome et son noyau) se réclame à la fois d'un procédé global (automatique) et d'un procédé analytique (propositionnel), et par conséquent, qu'il requiert une participation bi-hémisphérique pour un fonctionnement optimum. La participation de l'hémisphère gauche pour le traitement de traits prosodiques non émotionnels a été mis en évidence à plusieurs reprises, lorsqu'intervenait une décision nécessitant une analyse de type linguistique. Il restait à prouver que la participation de l'hémisphère droit ne se limitait pas à la seule reconnaissance de contours globaux. Je pense pouvoir dire que c'est en partie chose faite grâce à ce travail.

Bibliographie

BUTTET SOVILLA J.
INTONATION ET SYNTAXE.
Contribution neurolinguistique à l'étude des facteurs intonatifs dans l'établissement des liens sémantico-syntaxiques de constituants de phrases.
Payot, Lausanne, 1988, 263 p.

BUTTET J., WINGFIELD A. ET SANDOVAL A.
Effet de la prosodie sur la résolution syntaxique de la parole comprimée.
L'Année psychologique, 1980, 80, 33-50

MAHMOUDIAN M.
La linguistique.
Seghers, Paris, 1982, 239 p.

WINGFIELD A.
The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences.
In: Structure and Process in Speech Perception, A. Cohen et S. G. Nooteboom (eds), Springe Verlag, Berlin, 1975

J. Buttet Sovilla
Division de Neuropsychologie CHUV
CH-1011 Lausanne

III. CHESHIRE J.

CHESHIRE Jennifer

Dialect and school in the European countries: Great Britain.

Sociolinguistica, 1989, 3, 42-53.

1. British English Dialects: An Overview
2. School Difficulties of Dialect Speakers
3. Attitudes towards Dialect and Standard English
4. Educational Policy
5. Teaching Materials
6. Conclusion
7. Bibliography

1. British English Dialects: An Overview

Old English dialects are traditionally divided into Northumbrian, Mercian, West Saxon and Kentish, spoken in what were once the more important kingdoms of England. As Leith (1983) points out, these ancient divisions continue to underpin the regional varieties of English, nine centuries or more after the demise of the kingdoms. Centuries of population movement and dialect contact, however, have made it impossible to draw a clear division today between distinct dialects of British English. Scots is a special case: until the early eighteeth century it was used as a national standard in Scotland, and it still has a literary tradition.

The regional and social distribution of British English dialects is described in Trudgill (1979, 1983a) and in Cheshire and Trudgill (1989). The main points will be briefly repeated here, since any consideration of dialect and the school has to take into account the fact that social and regional variation is interconnected in British English to an extent that is perhaps unknown in other European countries.

The grammar and vocabulary of what is generally considered to be standard English have evolved historically from the East Midland variety of English spoken during the fourteenth century by a prosperous and influential merchant class, based in London (Leith, 1983). Today, 'educated' people throughout Great Britain (or more accurately, perhaps, speakers who consider themselves to be educated) typically use uniform standard English grammatical features and vocabulary in their spoken English. A small number of regional linguistic differences can be heard (see Hughes and Trudgill, 1987), but on the whole the grammar and vocabulary of educated spoken English is remarkably uniform throughout the country.

Grateful thanks to Viv Edwards and Ann Williams for their helpful comments and suggestions concerning this article. Needless to say, any errors are mine alone.

The standard pronunciation of British English, R.P., originated in the British public school system (i.e. in the large, fee-paying, mainly boarding, boys' schools), and has also evolved from a predominantly East Midland variety of English. Both the prestige and the form of R.P. is changing (see Gimson, 1984), but it is still the case that speakers with Received Pronunciation do not reveal their geographical origins by their pronunciation, but only their socio-economic status. R.P. speakers are few in number, but they tend to hold prominent public positions and they are therefore rather noticeable. Most educated speakers in Great Britain have 'near R.P.' accents, which incorporate a small number of regional features (for details, see Trudgill, 1979, 1983a).

The majority of British English speakers have neither Received Pronunciation nor near-Received Pronunciation, and they typically use some nonstandard grammatical and lexical features. Some of these are relatively localised, such as the 'double modal' forms heard in parts of Scotland, Ireland, Northern England and the Northern Midlands, in utterances such as *I'll not can stay* (Edwards, Trudgill and Weltens, 1984). Other non-standard grammatical features have a very wide regional distribution; multiple negation, for example, (as in *I can't see nothing*) is thought to occur throughout the British Isles (ibid.). An even larger proportion of speakers have some regional phonetic or phonological features in their speech. As Trudgill (1979, 1983a) points out, the farther one travels from the south-east of England, the greater tend to become the differences between standard English and R.P., on the one hand, and broad regional dialects, on the other; and these differences are greatest in the more isolated parts of rural England and in the Lowlands of Scotland. Even here, however, regional variation cannot be separated from social variation. Table 1, from Macaulay (1977), shows that speakers from different socioeconomic groups in Glasgow all used the distinctive regional realization of post-tonic potential /t/, which is a glottal stop. Speakers in the lower socioeconomic groups in Macaulay's study, however, (groups IIa, IIb and III) used the Glaswegian pronunciation progressively more frequently than speakers in the higher socioeconomic group (group

Table 1: Percentage indices for the use of glottal stops before a pause or a following vowel, by adult speakers from different social classes

I	IIa	IIb	III
35.9	54.4	84.4	91.6

Social class categories based on the Registrar-General's classification of occupations, as follows:

I: professional and managerial
IIa: white-collar, intermediate non-manual
IIb: skilled manual
III: semi-skilled and unskilled manual

Source: Macaulay (1977: 18, 46)

I). Similar quantitative patterns of social variation have been shown to exist in other parts of Britain and for other phonological variables, as well as for some morphological features (see Petyt, 1985, for the West Riding of Yorkshire; and Trudgill, 1974, for Norwich). For most speakers in Britain, therefore, it seems that speaking dialect or standard English is a matter of degree.

Given the correlation between using regional dialect features and socioeconomic status, it seems reasonable to assume that a mismatch between the language of the home and the language of the school puts working class children at a disadvantage relative to their standard English speaking peers (and also, perhaps, relative to children from intermediate socioeconomic classes, who use dialect features less frequently). However, it would be naive in the extreme to see dialect as other than just one of a whole complex of linguistic, social, attitudinal and other factors that contribute to the underachievement of large numbers of working class pupils.

There has, in any case, been very little research into the relationship between dialect and education in Great Britain. Furthermore, traditional dialect studies have focused almost exclusively on rural accents of English, so that relatively little is known about the grammatical features of British English dialects, particularly urban dialects (for a survey of research carried out on British dialect grammar up to 1984, see Edwards, Trudgill and Weltens, 1984). It is impossible, therefore, to isolate any particular region of the country as having more acute dialect-related problems than another. Recent population movements often result in several different regional dialects being spoken within a single school; the teachers who took part in Rosen and Burgess' 1980 Survey, for example, claimed that as many as twenty different regional British dialects were spoken by the pupils who took part in their London Survey.

It would be difficult, in many urban centres, to clearly distinguish those linguistic features that were traditionally associated with regional dialects of English from features that were associated with ethnic varieties. For example, a range of varieties of English is now spoken by the Afro-Caribbean community in Great Britain, stretching from broad creole, or Patois, to British Standard English. Many younger speakers speak a regional, nonstandard British English dialect with varying degrees of Patois admixture (see Sutcliffe, 1982, 1984; Sebba, 1984; Edwards, 1984, 1986), and recent research shows that Patois features are also used by white adolescent speakers in London (Hewitt, 1982). Both white and black children sometimes use Patois in school as what Halliday (1978) terms an 'anti-language' (Hewitt, ibid.). The contact varieties of English spoken by the children of linguistic minorities in Great Britain, such as Polish, Italian or Panjabi speakers, has yet to be investigated (see, however, Agnihotri, 1979; Romaine, 1983), as has the effect of these varieties on the indigenous regional and social varieties of English spoken by their classmates. Traditional rural dialects are declining in Britain, along with the traditional communities in which they were spoken, but new urban vernaculars are developing which are likely to have very important implications for education. These implications, however, have yet to be investigated.

Milroy (1984) discusses some examples of differences between standard and nonstandard grammar that appear to cause problems in comprehension (see also Trudgill 1981). Milroy points out that although it tends to be assumed that given sufficient goodwill

between speaker and addressee, communication will be possible, we do not, in fact, know much about cross-dialectal communication. Intelligibility between different dialects and between dialect and standard English awaits investigation, like many aspects of social dialectology in Britain.

2. School Difficulties of Dialect Speakers

A small amount of research has focused on the specific difficulties that dialect speakers may encounter at school in their writing. Cheshire (1982a, 1984) reports on a small-scale study carried out in the town of Reading, in Berkshire, which compared the frequency with which eight children aged between 11 and 14 used dialect features in their informal conversational spoken English and in their school written work. The children used fewer dialect features in their school written work than in their spoken English, which suggested that they were aware of the linguistic adjustments that they needed to make in order to conform to the requirements of the school, though this awareness was not necessarily at a conscious level. The study also suggested, however, that the children were confused about the nature of the adjustments that they needed to make. Many of the verb forms that they used in their school written work were neither the regional forms that they used in their spoken English, nor the forms required in standard English, but appeared instead to be hypercorrect forms.

Williams (forthcoming) is currently carrying out a larger scale investigation in Reading of the extent to which dialect features are used in children's school written work, and of the way in which teachers respond to them. Some preliminary results, involving twenty children aged between nine and ten, are reported in Williams (1989). All the dialect speaking children used some dialect forms in their school writing, though there was considerable variation in the specific forms that different children used. Williams points out that this undoubtedly reflects the many different factors that come into play when a child is learning to write, such as individual verbal skills, the ability to control the mechanics of writing, the ability to style shift, the nature of the writing task, the relationship with the audience (in this case, the teacher) and the influence of reading. Interestingly, Williams' study showed that the standard-speaking children also used features that appeared to be dialect forms, though the number of dialect features involved was smaller, and they occurred with a lower frequency; furthermore, the apparent dialect forms coincided, in most cases, with developmental features of children's English (such as the over-generalisation of the *-ed* suffix to 'irregular' past tense verb forms). Williams' study is important because it points to the combined effect of dialect influence and acquisitional tendencies on children's writing, as well as to the additional effect of other factors on children's school writing, as mentioned above. It shows clearly that it is naive to assume that dialect alone causes problems in learning to write.

Williams (op. cit.) also found that both dialect speakers and standard speakers used features associated with informal colloquial spoken English in their writing. It is important, therefore, to see the use of dialect as just one aspect of the close relationship that exists in children's early writing between spoken and written language; as Williams says,

on the evidence of their written work, the dialect speaking children in her study were more advanced in their language development than the standard speaking children, since the past tense verb forms that they used closely resembled the adult forms used in the local community, whereas the forms used by the standard speaking children did not. It seems that the linguistic ability of dialect speaking children may well pass unnoticed by their teachers, for many of the teachers who were interviewed as part of Williams' study were not sure what constituted local dialect in Reading.

Cheshire (1982a) notes some spelling mistakes in children's school writing that appear to be related to regional pronunciation. It has not been determined, however, whether children who speak English with a particular regional pronunciation are more likely to make spelling mistakes than children with a different regional pronunciation, or than children who are speakers of R.P. The point has been made that since English spelling does not always bear a close relationship to pronunciation, all children face equivalent problems in learning to relate written words to their spoken equivalents, though the words involved may vary from region to region (Trudgill, 1975). The relationship between spelling and spoken language is in any case not yet fully understood (see, for discussion, Stubbs, 1980).

The research of both Williams and Cheshire was carried out in the town of Reading, in Berkshire, where the local variety of English is a southern variety which is not very different from standard English and which does not seem to be perceived as a dialect by teachers, pupils or parents. As far as I know, no research on the educational implications of dialect has been carried out in other parts of the country where the linguistic differences between the local dialect and standard English are greater. It would be interesting and useful to examine children's use of dialect at school in areas where a local variety of English is more 'focussed' than it is in Reading (see LePage, 1978; Milroy, 1982 for discussion of linguistic focussing); where, in other words, speakers perceive the local variety as in some sense a distinct entity. In some parts of Great Britain, speakers give names to the local variety of English (for example, Scouse is spoken in Liverpool, Geordie in Newcastle, and Cockney in London); and in some regions there are thriving dialect societies which support the local variety. It is possible that children in some of these localities are well aware that they have one variety of English for school and another for home; Trudgill (1979, 1983a), for example, suggests that this is the case in parts of Scotland. It would be worth investigating whether a conscious awareness of dialect and standard on the part of teachers, pupils and parents has any effect on the acquisition of standard English forms in school by dialect speakers.

Cheshire (1982b) found that children used fewer dialect features in their conversations with teachers than in their conversations in adventure playgrounds with their friends. This decrease in the use of dialect forms – accompanied, of course, by a corresponding increase in the use of standard English forms – occurred as part of the normal sociolinguistic processes of style shifting and speech accommodation, and it illustrates the way in which children's attitudes to their teacher and to the school are reflected in their use of dialect. Those children who liked their teacher and who had established a good relationship with him accommodated to his speech by increasing the proportion of standard forms that they used; whereas those children who disliked both their teacher and the

school increased the proportion of dialect forms in their speech when they were talking to him. The adjustments were quantitative, involving the relative proportions of dialect forms and their corresponding standard English forms.

This type of quantitative accommodation, of course, is likely to be unconscious and to go unrecognised by teachers and pupils alike. It illustrates, however, the conflicting pressures which dialect speakers face at school, where they continually adjust their speech in order to linguistically assert their allegiance either to the teacher or to their family and their friends. Sociolinguistic research has shown that the use of dialect features is supported by speakers' social networks and by their peer group loyalties (see Milroy, 1980; Cheshire, 1982b); speakers who are closely integrated into a local peer group, therefore, may be more reluctant than others to adjust their language to meet the requirements of the school, especially in oral work in class, when the peer group is present. Peer group pressures are likely to be felt most strongly during adolescence; indeed, during adolescence children from homes where standard English and R.P. or near-R.P. are spoken may increase the proportion of regional nonstandard forms in their speech, sometimes to the consternation of their parents, who do not realize that this is likely to be a temporary phenomenon (see Cheshire, in press).

3. Attitudes towards Dialect and Standard English

Linguists have pointed out that attitudes towards regional accents and dialects constitute the main problems concerning dialect and school, rather than the nature of the linguistic differences between dialect and standard English (see, for discussion, Trudgill, 1975). A number of matched guise experiments have been carried out to elicit attitudes to regional accents. The results of these experiments have been widely reported but, again, it is worth briefly repeating them, since they are very relevant to the issue of dialect and the school. For example, a series of matched-guise experiments have shown that accents that are associated with rural areas of Britain tend to be perceived by British speakers as more attractive than accents that are spoken in heavily urbanised areas. These aesthetic judgements are not based on any inherent qualities of the accents, but seem to be based on a nostalgic attachment to rural life, for non-British judges who do not share the social connotations evaluate the accents differently (see Giles and Powesland, 1975; Trudgill, 1983b). The point has often been made that evaluations of this type can cause problems in schools, since teachers may feel that it is in their pupils' best interests to help them to change an accent which they view as 'ugly'. Many speakers who have regional English accents suffer from linguistic insecurity about their speech (see, for discussion, Macaulay, 1977), and it is possible that this insecurity inhibits children with a regional accent from contributing to oral work at school.

Experimental studies have further shown that not only is R.P. evaluated as having more aesthetic merit than other British accents of English but also that R.P. speakers are judged as being more competent (in terms of intelligence, industriousness and self-confidence) than speakers who have a regional pronunciation (see Giles, 1971a, 1971b). These opinions were held even by people who themselves have a regional accent. Of

particular importance in the educational context is an experiment performed by Edwards (1978), in which both middle-class and working-class judges rated a child with R.P. as better on a range of attributes relating to intellectual competence, and also as better behaved, more helpful and as having greater academic potential than children with nonstandard accents. On the other hand, it has also been found that speakers who have regional accents are rated more highly than R.P. speakers on more personal attributes; they have been judged, for example, as more trustworthy and kind hearted than R.P. speakers (Bourhis, Giles and Lambert, 1975) and as more likeable and sincere (Elyan et al., 1978).

Experiments such as these illustrate the dual norms that exist concerning R.P., on the one hand, and regional accents of English, on the other hand. Many of these experiments, however, were carried out a decade or more ago; and it would be interesting to see whether recent changes in the prestige of R.P. and the increasing use of regional accents in the BBC and in public life generally have resulted in a change of attitudes to regional accents. One recent study, however, suggests that the prestige of R.P. is still firmly entrenched in London schools. Collins (1988) found that even school teachers who had been teaching in an Equal Opportunities school for fifteen years and who professed to have liberal attitudes towards regional accents gave the highest ratings to the R.P. guise in a matched guise experiment. Trainee teachers who participated in this study also gave the highest ratings to R.P.

Negative attitudes towards dialect may be compounded by ignorance about what constitutes dialect. Features that are relatively localised may be recognised as dialect; features that are very widespread, on the other hand, are more likely to be seen as 'bad grammar' or as 'incorrect English'. Dialect forms that are widespread are often not perceived as dialect, although their historical pedigree may be just as genuine and just as interesting as forms heard in rural areas, where dialect is expected and acknowledged (see Cheshire, forthcoming); and teachers who do not appreciate the fact that forms such as *we was going* or *she don't know* are systematic features of a local dialect are unlikely to be able to motivate dialect speaking children to use the corresponding standard English forms.

4. Educational Policy

Despite the lack of research in Great Britain into the educational implications of dialect and education, educational policy concerning dialect has changed over the last few decades. A number of government reports have acknowledged the danger that negative attitudes towards nonstandard English may be translated into negative attitudes towards speakers of nonstandard English; and these reports have stressed the importance of valuing in the school the language and culture of the child's home (see Bullock, 1975; D.E.S., 1986; Swann, 1985). The Kingman Report (1988) recommends that R.P. should be the standard for foreign students of English in Britain, but that it should not be used as the model of English pronunciation in British schools, since speakers 'may be rightly proud of their regional pronunciation, which identifies where they come from' (§2.33). These are fine words, and represent some welcome progress in official attitudes towards

variation in English. The 1921 Newbolt Report, for instance, not only confused R.P. and standard English but also equated 'standard English pronunciation' with 'correctness' and 'clearness' (see, for discussion, Edwards, 1984). Nevertheless, the fine words of the Kingman report need to be seen within the context of conflicting social attitudes to regional accents, as we saw above.

The Kingman report also reinforces the recommendations of Bullock (1975) that rather than being required to abandon their home dialect, children should be helped to add the standard language to their linguistic repertoire (op. cit., §2.5). Again, these are fine words, but in the present educational context it has to be admitted that the aim is far from realistic. The burden of teaching standard English to dialect speakers is placed firmly on the shoulders of schoolteachers; but typically teachers have little or no training in linguistics or dialectology and, given the paucity of our knowledge about the linguistic features of British dialects, there is little material available for them to consult (see Edwards and Cheshire, 1989). Furthermore, government reports consistently overlook the attitudinal dimension to dialect and standard English, as well as the way in which the use of dialect is supported by the norm-enforcing mechanisms of speakers' social networks (see Milroy, 1980). Even more importantly, they overlook the way in which linguistic variation in English relates to the power structures within British society and the way in which the British education system reinforces these structures – a relationship which is perhaps more apparent to dialect-speaking children than it is to the writers of government reports.

If the recommendations of the Kingman Report are put into practice, all intending secondary school teachers, of all subjects, will attend a coherent, short course on language study as part of their pre-service training (Kingman, 1988, §6.8), and all specialist English teachers will study the linguistic form and function of the contemporary English language (§6.11). Intending primary teachers will undertake a language course in which more than fifty per cent of the time will be allotted to direct tuition of knowledge about language (§6.5); and in-service education and training courses will give priority both to the English language and to knowledge about language (§6.12). These recommendations, if implemented, would be an immense improvement on current teacher training, where even specialist English teachers often have no training in English language and no understanding of language variation. At present, dialect enters the teacher training curriculum only under the more general topic of multilingualism and multiculturalism (which in any case is not part of the curriculum in all teacher training courses). This places dialect on the educational agenda, at least, but very often the educational problems that are faced by dialect speakers are overlooked by an emphasis on the more severe linguistic problems that are faced by bilingual speakers from ethnic minority groups.

Nevertheless, some practical suggestions have been offered to teachers concerning the handling of dialect in the classroom. Richmond (1982) proposes a coherent scheme for marking children's written work, which separates dialect features from mistakes of grammaticality, punctuation, meaning or spelling and which allows teachers to focus one at a time on the different problems that a child might have in writing. Edwards (1983) contains several useful suggestions for teachers concerning reading, writing and oral work in the classroom, and gives details of some of the classroom resources that are available.

5. Teaching Materials

There are few teaching materials specially designed to be used with dialect speaking pupils. At present, dialect is formally introduced into the classroom mainly as part of Language Awareness Programmes, which exist in some primary schools and in some secondary schools as part of the modern languages or English curriculum (see Hawkins, 1984; Jones, 1989). One of the aims of such programmes is for teachers and pupils to see the children themselves as experts on their own language, and for children to use their knowledge to contribute to discussion of a wide range of social issues concerning language, which are important for the entire class. The history and nature of standard English may be briefly considered, and various aspects of linguistic diversity may be discussed. Bilingual children may contribute information about the alphabets and linguistic features of languages other than English, and dialect speaking English children may contribute information about the way that language is used at home.

The Survey of British Dialect Grammar, funded by the British Economic and Social Research Council between 1986–1988, aims to use collaborative classroom projects on dialect as a way of increasing our knowledge about the distribution of features of regional dialect grammar (see Edwards and Cheshire, 1989). After a series of lessons which discuss linguistic diversity in Britain, pupils complete a questionnaire on dialect as a collaborative project, indicating which of a range of dialect features occur in their region. Practical difficulties were encountered during the period of the Survey in the form of industrial action taken by teachers and the disproportionate amount of attention which they were forced to pay to the introduction of the new GCSE public examinations. This has meant that the school-based method of data collection has been less successful than had been anticipated. However, the collaboration between schools and researchers has served as a very useful focus for work on language awareness and it is planned to compile a series of booklets for schoolteachers using data obtained from the Survey, which will outline the main nonstandard linguistic features that occur in a number of regions throughout Britain. These booklets will complement some short descriptions of Southern English, Scots English, Hiberno-English and Newcastle English which should be available during the course of the next year for teachers, speech therapists and other professionals concerned with language (Milroy and Milroy, in press). The Survey is also compiling a Directory of Dialect Resources, which will include information on the availability of dialect material such as books, pamphlets, dialect literature, newspaper columns, records and cassettes, local radio broadcasts, sound archives, local events as well as details of local dialect societies. This Directory should be an invaluable resource for teachers wishing to incorporate discussion of dialect in Language Awareness programmes or in other kinds of work on language, and it is hoped that dialect will be given greater prominence within the classroom as a result.

6. Conclusion

Finally, it should be emphasised that it is highly unlikely that dialect alone can account for the alienation from school that is experienced by a large proportion of children in Great Britain, though the role that dialect might play in fostering this alienation cannot be overlooked. Language is intimately connected with our social identity, and the treatment of dialect in school requires great sensitivity. Educational policy is becoming more enlightened, but it continues to be sociolinguistically naive, neglecting the all-important issues of widespread public ignorance about the nature of dialect, and of social attitudes to dialect and standard. These issues are becomingly increasingly important in schools, with the current emphasis on oracy in the classroom, with the introduction in 1988 of an obligatory oral component in the GCSE English examination for 16 year old pupils and with the use of standard English grammar being recommended as an attainment target for all 16 year olds (Kingman, 1988: 52). Given the relation between the use of nonstandard grammar and a child's social identity, together with the norm-enforcing mechanisms of children's social networks, it seems that the Kingman Report's attainment target is an unrealistic goal. At the very least, if policy is to be put into practice, some attempts must be made to eradicate the prejudice and ignorance about dialect and standard English which currently exists both in schools and in British society more generally. Without this, the vast majority of British school children, whose linguistic heritage has been a nonstandard variety of English, will continue to be disadvantaged in their school careers.

7. Bibliography

Agnihotri, R. K. (1979). *Processes of assimilation: a sociolinguistic study of Sikh children in Leeds.* Unpublished D. Phil. dissertation, University of York.

Bullock, Sir A. (1975). *A Language for Life.* London: HMSO.

Bourhis, R. Y., Giles, H., and Lambert, W. E. (1975). Social consequences of accommodating one's style of speech: a cross-national investigation. *International Journal of the Sociology of Language* 6: 55–72.

Cheshire, J. (1982a). Dialect features and linguistic conflict in schools. *Educational Review* 34: 53–67.

Cheshire, J. (1982b). *Variation in an English dialect: a sociolinguistic study.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cheshire, J. (1984). Indigenous non-standard English varieties and education. In P. Trudgill (ed.), *Language in the British Isles.* Cambridge: Cambridge University Press. 546–548.

Cheshire, J. (in press). Regional variation in English syntax: Introductory matters. In Milroy, J. and Milroy, L. (eds.), *Regional variation in English syntax.* London: Economic and Social Research Council.

Cheshire, J. (forthcoming). *Neglected Englishes.* Oxford: Blackwell.

Cheshire, J., and Trudgill, P. (1989). Dialect and education in the United Kingdom. In Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H., and Weltens, B. (eds.), *Dialect and education: some European perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters.

Collins, P. (1988). *Teachers' evaluation of accent in a GCSE simulation.* Unpublished M.A. dissertation, Department of Applied Linguistics, Birkbeck College, University of London.

DES (Department of Education and Science) (1986). *English from 5 to 16*. London: HMSO. 2nd edition.

Edwards, V. K. (1978). Language attitudes and underperformance in West Indian children. *Educational Review* 30: 51–58.

Edwards, V. K. (1983). *Language in multicultural classrooms*. London: Batsford.

Edwards, V. K. (1984). Language policy in multicultural Britain. In Edwards, J. (ed.), *Bilingualism, Pluralism, and Language Planning Policies*. London: Academic Press.

Edwards, V. K. (1986). *Language in a Black community*. Clevedon: Multilingual Matters.

Edwards, V. K., and Cheshire, J. (1989). The Survey of British dialect grammar. In Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H., and Weltens, B. (eds.), *Dialect and education: some European perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Edwards, V., Trudgill, P., & Weltens, B. (1984). *The Grammar of English Dialect: A Survey of Research*. London: Economic and Social Research Council.

Elyan, O., Smith, P., Giles, H., and Bourhis, R. (1978). R.P. accented female speech: the voice of perceived androgeny? In Trudgill, P. (ed.), *Sociolinguistic patterns in British English*. London: Edward Arnold.

Giles, H. (1971a). Patterns of evaluation in reactions to R.P., South Welsh and Somerset accented speech. *British Journal of Social and Clinical Psychology* 10: 280–281.

Giles, H. (1971b). Teachers' attitudes towards accent usage and change. *Educational Review* 24: 11–25.

Giles, H. and Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.

Gimson, A. C. (1984). The R.P. accent. In Trudgill, P. (ed.), *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.

Hawkins, H. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hewitt, R. (1982). White adolescent Creole users and the politics of friendship. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 217–332.

Hughes, G. A., and Trudgill, P. J. (1987). *English accents and dialects: an introduction to social and regional varieties of British English*. London: Edward Arnold. 2nd edition.

Jones, A. P. (1989). Language awareness programmes in British schools. In Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H., and Weltens, B. (eds.), *Dialect and education: some European perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kingman, Sir John (1988). *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English language*. London: HMSO.

Leith, D. (1983). *A social history of English*. London: Routledge.

LePage, R. B. (1978). Projecting, focussing, diffusion. *Society for Caribbean Linguistics Occasional Paper* 9. Reprinted in *York Papers in Linguistics* 9.

Macaulay, R. K. S. (1977). *Language, social class and education: a Glasgow study*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.

Milroy, L. (1982). Social network and linguistic focusing. In Romaine, S. (ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities*. London: Arnold.

Milroy, L. (1984). Comprehension and context: Successful communication and communication breakdown. In Trudgill, P. (ed.), *Applied Sociolinguistics*. London: Academic Press.

Petyt, K. M. (1985). *Dialect and accent in industrial West Yorkshire*. Amsterdam: John Benjamins.

Richmond, J. (1982). *The resources of classroom language*. London: Edward Arnold.

Romaine, S. (1983). Collecting and interpreting self-reported data on the language use of linguistic minorities by means of 'language diaries'. *MALS Journal* 8: 3–30.

BEST COPY AVAILABLE

Rosen, H., & Burgess, T. (1980). *Languages and Dialects of London School Children.* London: Ward Lock Educational.

Sebba, M. (1984). *Language change among Afro-Caribbeans in London.* Amsterdam Creole Studies 7: 1–11.

Stubbs, M. (1980). *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing.* London: Routledge.

Sutcliffe, D. (1982). *British Black English.* Oxford: Blackwell.

Sutcliffe, D. (1984). British Black English and West Indian Creoles. In Trudgill, P. (ed.), *Language in the British Isles.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swann, Lord (1985). *Education for All.* London: HMSO.

Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich.* Cambridge: Cambridge University Press.

Trudgill, P. (1975). *Accent, dialect and the school.* London: Edward Arnold.

Trudgill, P. (1979). Standard and non-standard dialects and accents of English in the United Kingdom. *International Journal of the Sociology of Language* 21: 9–24.

Trudgill, P. (1981). On the limits of 'passive' competence: sociolinguistics and the polylectal grammar controversy. In Crystal, D. (ed.), *Linguistic Controversies: Festschrift for F. R. Palmer.* London: Edward Arnold.

Trudgill, P. (1983a). Standard and non-standard dialects of English in the United Kingdom: attitudes and policies. In Trudgill, P., *On dialect: social and geographical perspectives.* Oxford: Blackwell.

Trudgill, P. (1983b). Sociolinguistics and linguistic value judgements: correctness, adequacy and aesthetics. In Trudgill, P., *On dialect: social and geographical perspectives.* Oxford: Blackwell.

Williams, A. (1989). Dialect in school written work. In Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H., and Weltens, B. (eds.), *Dialect and education: some European perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters.

Williams, A. (forthcoming). *Dialect and children's school writing.* Ph. D. Thesis, University of London.

GROSJEAN François

La psycholinguistique expérimentale: une science au carrefour de plusieurs disciplines.

Leçon inaugurale, Annales de l'Université de Neuchâtel, 1988-1989, 236-252.

Lorsque le recteur demande au nouveau professeur de présenter une leçon inaugurale, il s'avère souvent difficile pour ce dernier de trouver toute la motivation nécessaire à remplir cette tâche que certains collègues n'hésitent pas à considérer comme «une deuxième leçon d'épreuve». Je vous surprendrai peut-être en vous affirmant que, pour moi, cette leçon est l'occasion de réaliser un souhait. En effet, chaque fois que quelqu'un me demande quelle profession j'exerce, je réponds que je suis psycholinguiste. Je tente alors une description aussi rapide que possible de ce métier, mais après quelques minutes d'un monologue rarement interrompu, accompagné d'un regard légèrement déconcerté de la part de mon interlocuteur, les règles les plus élémentaires de la politesse me poussent à mettre fin à mon exposé. Je sors invariablement insatisfait de cette présentation inachevée et rêve d'avoir trois quarts d'heure devant moi, ainsi qu'un public consentant, afin de présenter comme il convient mon domaine d'enseignement et de recherche. Aujourd'hui, et à vos dépens, je peux enfin réaliser ce souhait! Mon propos consiste donc à définir la psycholinguistique expérimentale, à vous dire ce qu'elle est, à préciser sa démarche et ses modèles, à évoquer ses domaines et ses défis. Et, lorsque cela s'avérera possible, je mentionnerai quelques-uns de mes travaux répartis sur une période de vingt ans. En effet, j'ai été initié à cette science par le professeur Harlan Lane lorsque la psycholinguistique expérimentale ne comptait que quinze ans d'existence et j'ai eu le privilège de la voir grandir et d'observer son évolution jusqu'à sa maturité actuelle.

1. Qu'est-ce que la psycholinguistique?

La psycholinguistique expérimentale se fixe comme objectif l'étude du traitement du langage chez l'être humain, c'est-à-dire, la perception et la compréhension, la production et la mémorisation des différentes manifestations du langage: langage écrit, parole, communication en langue des signes (Garnham, 1985; Keller, 1985; Tartter, 1986). Elle s'intéresse, par conséquent, moins aux connaissances linguistiques du locuteur en tant que telles, ce qui constitue l'objet d'étude du linguiste, mais plutôt aux processus cognitifs requis par l'utilisation de ces connaissances dans la communication. Le psycholinguiste cherche à comprendre, à décrire et à «modéliser» les opérations et les stratégies, à la fois linguistiques et cognitives, qui sont impliquées dans l'encodage et le décodage du langage, et cela à tous les niveaux du traitement: phonétique, phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Notons que le terme psycholinguistique est également utilisé pour décrire l'étude du développement du langage chez l'enfant, notamment l'acquisition de la première langue; cette branche de la psycholinguistique est déjà bien représentée en Suisse, à Genève notamment mais ici à Neuchâtel également, et ne fera donc pas l'objet de mon exposé aujourd'hui.

La psycholinguistique expérimentale ne pourrait existe. sans l'apport de sciences connexes: la linguistique, d'abord, qui a pour objet la découverte des structures et des règles de la langue, et qui nous apporte ses théories et ses grammaires; la psychologie, ensuite, avec ses méthodologies d'expérimentation et ses travaux sur le système cognitif humain. Relevons aussi la contribution de la neurolinguistique avec laquelle nous partageons certaines approches méthodologiques et qui nous offre, par l'étude des troubles du langage, un aperçu supplémentaire sur les opérations de décodage et d'encodage. Signalons également l'importance de l'informatique qui nous donne non seulement les moyens techniques d'accomplir notre recherche (ordinateurs, logiciels d'expérimentation et d'analyse) mais nous apporte également ses langages, ses modèles de traitement et ses recherches en intelligence artificielle. Enfin, mentionnons l'électronique et la microtechnique qui nous procurent les instruments indispensables à nos études. La psycholinguistique expérimentale est donc bien une science à part entière, mais une science qui vivrait mal sans l'apport d'autres disciplines. Et, de ce fait, le psycholinguiste est un expérimentateur multiculturel, à la fois linguiste et psychologue, statisticien mais aussi un peu informaticien et électronicien.

2. La démarche de la psycholinguistique expérimentale

La démarche du chercheur en psycholinguistique est avant tout expérimentale. Certes, de nombreux progrès ont été réalisés grâce à l'approche descriptive, notamment dans l'étude de la production de la parole, mais le psycholinguiste recourt en priorité à l'expérience scientifique afin de découvrir les processus mentaux sous-jacents au traitement du langage. Cette préférence est dictée par la nécessité. Il est fort difficile, en effet, d'étudier la perception, la compréhension et la production du langage à l'aide d'outils uniquement descriptifs, introspectifs ou théoriques. Le psycholinguiste est condamné, donc, à conduire des expériences — ce qu'on appelle familièrement des «manips». Pour ce faire, il suivra un certain nombre d'étapes. Il partira d'un modèle de traitement et cherchera à le modifier ou à le compléter. Il formulera donc certaines hypothèses qu'il tentera de confirmer ou d'infirmer à l'aide de l'expérimentation. Il choisira les matériaux linguistiques qui seront soumis à des sujets et optera pour un plan d'expérience dans lequel seront définies les variables dépendantes, indépendantes et de contrôle ainsi que l'ordre de présentation des matériaux. Le chercheur définira alors une tâche expérimentale — ce qu'on appelle également le paradigme — et sélectionnera un groupe de sujets représentatifs de la population étudiée. L'expérience se déroulera d'ordinaire dans un laboratoire équipé des appareils nécessaires: ordinateurs, instruments de mesures, magnétophones, etc. Les données recueillies seront alors soumises à des traitements d'ordre statistique — le psycholinguiste doit être un bon statisticien — et à une interprétation approfondie. Le chercheur sera alors en mesure de constater si les hypothèses émises au départ ont été confirmées ou infirmées et, selon la réponse, il proposera des modifications plus ou moins importantes du modèle retenu au départ.

Il existe une étape particulièrement importante dans cette procédure. Il s'agit du choix de la tâche que l'on demandera aux sujets d'effectuer. Celle-ci, en effet, permettra d'étudier indirectement les opérations sous-jacentes qui ont normalement lieu lors du traitement du langage, opérations qui ne sont pas directement observables par le chercheur. Comme toute science expérimentale, la psycholinguistique est tributaire de la qualité et du bien-fondé des procédures qu'elle utilise. Ces dernières doivent pouvoir «ouvrir une fenêtre» sur le fonctionnement interne du système psycholinguistique et permettre au chercheur d'obtenir le plus d'informations possible en évitant d'introduire des interférences avec le processus étudié. Ce dernier point est critique. En effet, nombre d'études révèlent davantage les opérations inhérentes à la tâche elle-même que

celles qui sous-tendent le mécanisme étudié. A ce jour, les tâches qui ont fait leurs preuves dans le domaine de la perception et de la compréhension sont l'identification et la discrimination d'éléments linguistiques, la détection de mots, de syllabes ou de phonèmes dans la chaîne sonore, la décision lexicale, la répétition simultanée, la lecture de séquences présentées rapidement et le rappel de phrases ou d'énoncés.

J'ai eu le privilège, il y a quelques années, de contribuer à l'élaboration d'une nouvelle tâche expérimentale, tâche acceptée alors par la communauté scientifique et qui est maintenant utilisée par un certain nombre de chercheurs dans l'étude de l'accès au lexique dans la compréhension orale (Grosjean, 1980). L'accès au lexique, qu'on appelle également la reconnaissance des mots, est un processus clé dans la compréhension d'un message. Il se manifeste quelque 175 fois par minute et nous permet d'avoir accès aux sens des mots utilisés par notre interlocuteur, sens qui se trouvent non pas dans l'onde acoustique mais bien dans notre lexique interne. A l'époque, Marslen-Wilson et Welsh (1978), dans leur modèle de reconnaissance lexicale, soutenaient la thèse que les mots de la chaîne sonore sont reconnus séquentiellement, et que le point de reconnaissance du mot correspond à son point de séparation — c'est-à-dire, à l'endroit dans le mot, examiné de gauche à droite, où celui-ci devient unique — à savoir où il se sépare de tous les autres candidats possibles. Le début du mot active l'ensemble des items lexicaux qui partagent la partie initiale, mais au fur et à mesure que l'on avance dans le mot, les candidats qui ne correspondent plus à la suite phonétique disparaissent, et lorsqu'il n'y a plus qu'un seul candidat — celui situé au point de séparation — le mot est reconnu. Bien entendu, en contexte, le point de reconnaissance se déplace vers le début du mot car les informations apportées par la syntaxe, la sémantique et la pragmatique réduisent d'autant le nombre de candidats théoriquement possibles.

Afin de tester leur modèle, Marslen-Wilson et Welsh ont eu recours à une tâche de répétition simultanée, technique qui n'est pas particulièrement appropriée à ce type de recherche. Avec le paradigme que j'ai proposé, il a été plus facile de montrer le bien-fondé de certaines caractéristiques du modèle, tout en mettant en cause certains autres traits. Dans cette tâche, que j'ai nommée «gating» et qui en français a été intitulée par Jean-Yves Dommergues «présentation successive incrémentée», un mot est présenté oralement aux sujets en segments de plus en plus grands. A la première écoute, les sujets ne reçoivent que les trente premières millisecondes du mot, puis, après un intervalle de dix secondes, les soixante premières millisecondes, et ainsi de suite jusqu'à la présentation complète du mot. La tâche du sujet, après l'écoute de chaque segment, consiste

à écrire le mot entier qu'il n'a entendu que partiellement et à donner, à l'aide d'une échelle de confiance, une indication sur le degré de certitude qu'il attribue à sa réponse. Les mesures que l'on obtient sont le point d'identification du mot, à savoir l'endroit dans la suite phonétique où le mot est identifié correctement, le degré de confiance à cet endroit ainsi qu'à la fin du mot, et la liste des candidats erronés proposés par le sujet avant qu'il n'ait identifié le mot. Ce paradigme simule, en la ralentissant, la présentation du mot en temps réel, et permet donc au chercheur d'observer, par l'intermédiaire des mesures obtenues, le processus de reconnaissance lexicale.

Pour qu'une nouvelle tâche soit reconnue comme valide, il faut qu'elle réponde à deux conditions au moins: d'une part, qu'elle produise des résultats comparables à ceux obtenus grâce à d'autres paradigmes bien établis (c'est ce que j'appellerai la condition de validation), et d'autre part, qu'elle apporte de nouvelles informations sur le processus psycholinguistique étudié (c'est la condition d'adjonction). J'ai pu valider la tâche du «gating» en reproduisant trois effets bien connus dans la littérature spécialisée: l'effet «fréquence» (les mots utilisés fréquemment sont reconnus plus facilement que ceux employés rarement), l'effet «longueur» (les mots courts sont reconnus plus rapidement que les mots longs), et enfin l'effet «contexte» (un mot précédé d'un contexte sémantique contraignant est reconnu plus vite qu'un mot situé dans un contexte neutre). La condition d'adjonction, quant à elle, a été remplie par l'intermédiaire des degrés de confiance et des candidats erronés. Les premiers ont montré, d'un côté, que le mot peut être identifié correctement sans que le degré de certitude soit très élevé et, d'un autre côté, qu'il y a un accroissement de la confiance entre le moment où le mot est identifié et la fin acoustique de celui-ci. J'en ai conclu que la reconnaissance d'un mot se réalise peut-être en deux étapes. Dans la première, un mot est retenu parmi tous les candidats possibles — il devient, en quelque sorte, le candidat officiel! Puis, lorsque l'information phonétique qui continue à être perçue devient suffisante, le mot est accepté par le système de reconnaissance. Ce n'est qu'à ce moment-là seulement que les caractéristiques sémantiques et pragmatiques du mot sont intégrées dans la représentation interne de la phrase. La condition d'adjonction a pu être satisfaite également par l'examen minutieux des candidats proposés par les sujets avant qu'ils n'optent pour le mot réellement en cause. On a observé que le processus qui mène à la reconnaissance d'un mot est beaucoup plus complexe qu'on ne le pensait d'abord. En effet, de nombreux sujets partaient sur de mauvaises pistes et tombaient dans des impasses lexicales. Ils manifestaient une prédilection pour les mots fréquents et pour ceux qui correspondaient le mieux au contexte, même lorsque l'information

phonétique les poussait dans une autre direction. Nous avions, en quelque sorte, simulé le lapsus perceptif!
Nos résultats ont confirmé certains traits importants du modèle de Marslen-Wilson et Welsh: la reconnaissance du mot se fait souvent avant la fin acoustique de celui-ci, tout au moins pour les items polysyllabiques; le contexte accélère la reconnaissance; et les candidats potentiels sont éliminés au fur et à mesure que l'on avance dans le mot. Mais les résultats ont pu dévoiler également certaines imperfections du modèle. En effet, comme on vient de le voir, l'élimination des candidats est beaucoup plus complexe que celle décrite par Marslen-Wilson et Welsh. De plus, la fréquence d'occurrence d'un mot joue un rôle important dans la reconnaissance. Quant au contexte, il interagit avec l'information phonétique dès le début du mot, et non pas, semble-t-il, après l'activation des mots-candidats. La tâche du «gating» nous aide, par conséquent, à mieux comprendre les opérations qui permettent l'accès au lexique et elle nous oblige à revoir les modèles courants. Il est intéressant de noter que Marslen-Wilson lui-même se sert de cette technique dans ses recherches actuelles et qu'il continue à améliorer son modèle en se fondant sur les résultats qu'il en tire.

3. Les modèles en psycholinguistique expérimentale

Comme la tâche du chercheur en psycholinguistique consiste avant tout à contribuer à la découverte des processus impliqués dans la perception, la compréhension et la production d'un énoncé linguistique, il ne lui suffit pas de faire passer des expériences et d'obtenir des données. Il doit également se servir de ses résultats pour confirmer ou infirmer un modèle ou une de ses composantes.
Il est intéressant d'observer l'évolution des modèles en l'espace d'une vingtaine d'années. Dans les années soixante, la grammaire générative transformationnelle de Noam Chomsky et de ses disciples a donné un essor considérable à la psycholinguistique. Les chercheurs s'efforçaient alors de montrer l'importance des règles syntaxiques dans le traitement du langage, et cherchaient à démontrer la réalité psychologique de certains aspects de la nouvelle grammaire: structure de surface, structure profonde, règles de transformation. Le type de modèle proposé à l'époque (Fodor, Bever et Garrett, 1974; Bever et Hurtig, 1975) reflétait l'influence de cette nouvelle école: une analyse syntaxique qui jouait un rôle central et qui fonctionnait selon la théorie de la dérivation de la complexité; un traitement ascendant qui se déroulait en deux étapes — analyses phonétique et lexicale en temps réel, analyses syntaxique et sémantique en fin de proposition seulement; une architecture du traitement qui mettait en évidence l'autonomie stricte des différents

analyseurs. Les expériences faites à l'époque (celles dites des «clics» et celles qui faisaient appel à la mémorisation) venaient confirmer ce type de modèle. Le mariage entre la linguistique et la psycholinguistique était au beau fixe, mais tout observateur attentif ne manquait pas de remarquer la nette domination de la linguistique.

Un examen plus approfondi, du reste, révélait que cette entente était basée sur un malentendu que Chomsky lui-même n'hésitait pas à rappeler fréquemment. La méprise provenait du fait qu'une théorie de la compétence linguistique n'est pas forcément identique à une théorie de la performance, et qu'il était surprenant, sinon étrange, que les résultats des expériences viennent confirmer sans cesse l'équivalence des deux théories. C'est au cours des années soixante-dix, sous l'impulsion de chercheurs comme Garrett, Bever et Slobin, mais surtout grâce aux travaux de Marslen-Wilson et de son équipe, que l'on mit à jour de nombreuses difficultés, à la fois expérimentales et théoriques, et que, peu à peu, des modèles spécifiques à la psycholinguistique furent proposés. Ceux-ci mettent en exergue le traitement en temps réel, la construction active de la représentation interne, l'apport spécifique de chacun des modules d'analyse qui fonctionnent en parallèle, l'intégration de l'information obtenue par ceux-ci, le rôle du traitement ascendant et descendant ainsi que de l'anticipation. De nouveaux arguments théoriques viennent justifier ces modèles et sont, à leur tour, renforcés par les résultats obtenus grâce à de nouvelles techniques expérimentales.

Afin de mieux comprendre le «va-et-vient» indispensable et permanent qui existe en psycholinguistique entre un modèle théorique et l'expérimentation, je propose de revenir à l'accès au lexique. On se souvient qu'un des postulats essentiels du modèle de Marslen-Wilson et Welsh consiste en une reconnaissance séquentielle, mot par mot. Chaque mot de l'énoncé est reconnu à la suite du précédent — ce n'est que lorsqu'un item est identifié que l'analyseur lexical est libre de s'occuper du suivant. Cet aspect de l'accès au lexique n'est pas propre au seul modèle de Marslen-Wilson et Welsh; on le retrouve dans la majorité des modèles comme ceux de Morton (1969) et de Forster (1976). J'ai voulu étudier ce point précis (Grosjean, 1985) car mes premiers travaux semblaient indiquer que l'hypothèse séquentielle était trop limitée. J'ai utilisé à nouveau la tâche du «gating», mais d'une manière un peu différente. Au lieu de présenter uniquement le mot expérimental, j'y ai ajouté, en présentation incrémentée, le syntagme qui le suivait dans la phrase. En examinant les points d'identification et les degrés de confiance, je me suis aperçu que les mots n'étaient en fait pas tous reconnus séquentiellement — certains, comme les mots courts et peu fréquents, étaient identifiés au cours du mot suivant et même parfois plus tard encore, au cours du mot d'après. Dans ce cas,

la reconnaissance n'était pas strictement séquentielle mais simultanée — deux ou trois mots étant reconnus en même temps. Ce résultat, qui n'a pas été accepté sans quelque réticence par les tenants d'une reconnaissance séquentielle, nous oblige à proposer des modifications aux modèles courants et, quand cela n'est pas possible, de mettre au point de nouveaux modèles. C'est ce qu'on fait McClelland et Elman (1986) dans le modèle TRACE, où la reconnaissance des mots est le produit de l'interconnexion d'unités diverses telles que le trait distinctif, le phonème et le lexème, et de l'activation ou de l'inhibition de ceux-ci. Ce modèle, qui est issu des travaux sur le connexionnisme, rend compte d'une manière tout à fait satisfaisante des résultats obtenus dans les toutes dernières études expérimentales.

Avec mon collègue américain, James Gee, j'ai tenté de tenir compte des travaux de «gating» en proposant un modèle pour l'anglais qui repose sur la structure prosodique de cette langue et en particulier sur la saillance des syllabes accentuées (Grosjean et Gee, 1987). Selon cette approche, deux analyseurs se partagent le traitement de la suite sonore: le premier ouvre un accès au lexique à l'aide des syllabes accentuées tandis que le deuxième identifie directement les syllabes inaccentuées de part et d'autre de la syllabe marquée de l'accent. Les deux analyseurs travaillent de concert afin d'identifier les items lexicaux de la suite. La manière dont ceux-ci seront reconnus — séquentiellement ou simultanément — dépendra des items en question, de leur point de séparation et de la structure prosodique de l'énoncé.

Je terminerai cette partie de mon exposé en soulignant une fois de plus l'importance des modèles en psycholinguistique: ceux-ci doivent être à la fois à l'origine de toute expérimentation mais également le but de celle-ci. C'est uniquement en respectant cette démarche que nous construirons peu à peu une représentation valable des processus impliqués dans le traitement du langage et de la parole chez l'être humain.

4. D'autres locuteurs

Il est généralement admis que la psycholinguistique expérimentale s'est surtout préoccupée de mieux comprendre les processus de compréhension et de production chez un seul type de locuteur — celui qui ne parle qu'une seule langue. En effet, la grande majorité des études portent sur les monolingues de langue anglaise, et dans une moindre mesure, sur ceux de langue française, allemande et espagnole.

Depuis quelques années, cependant, les sciences du langage s'intéressent davantage à ceux qui utilisent deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne, à savoir les locuteurs bilingues. Il était donc normal que la psycholinguistique se tourne, elle aussi, vers ces locuteurs qui représentent, après tout, plus

de la moitié de la population du globe. Les premières études ont cherché, mais sans beaucoup de succès, à démontrer la réalité psychologique de la distinction généralement admise entre bilingues coordonnés, composés et subordonnés. D'autres ont examiné l'organisation des lexiques internes chez les bilingues, et d'autres encore ont comparé le comportement psycholinguistique du bilingue et du monolingue.

Ces études ont souvent été conduite dans une optique que l'on pourrait qualifier de «monolingue» ou «fractionnelle», celle qui veut que le bilingue possède deux compétences linguistiques bien spécifiques et isolables. Selon ce point de vue, le bilingue serait, en quelque sorte, deux monolingues réunis en une seule et même personne. Ses compétences linguistiques, ainsi que les opérations de traitement du langage qu'il met en œuvre, seraient donc comparables à celles du monolingue.

Depuis plusieurs années, je défends une autre perspective du bilinguisme, une optique que j'intitule «bilingue» ou «holistique» (Grosjean, 1982; Grosjean, 1984). Le bilingue, selon cette théorie, est un tout indissociable; il manifeste une compétence linguistique globale, unique et spécifique, qui est difficilement décomposable en deux ou plusieurs compétences monolingues. La coexistence et l'interaction de deux langues chez le bilingue a créé un ensemble linguistique différent de celui du monolingue, ensemble qui devra donc être étudié en tant que tel, aussi bien par le linguiste que par le psycholinguiste. Un exemple de cette particularité est ce qu'on appelle le parler bilingue, à savoir l'utilisation momentanée d'une deuxième langue (sous forme d'alternances codiques et d'emprunts) lorsque le bilingue communique avec un autre bilingue dans une langue donnée. Un programme de recherche destiné à étudier la psycholinguistique du parler bilingue est en cours depuis plusieurs années dans le laboratoire que je dirige. Mes collaborateurs et moi-même essayons de répondre aux questions suivantes: lors de la production d'une alternance codique, le locuteur passe-t-il complètement d'un système phonétique à un autre? Ce passage se fait-il aussi bien au niveau segmental qu'au niveau prosodique? Qu'en est-il de l'emprunt idiosyncrasique? Et l'auditeur, comment traite-t-il un énoncé mixte? Comment accomplit-il le décodage acoustique et phonétique? Quel est le cheminement qui permet l'accès aux deux lexiques internes?

Dans une étude récente (Grosjean, 1988), j'ai tenté d'isoler les variables qui jouent un rôle dans l'accès au lexique lorsque l'énoncé est mixte. Des mots anglais, produits sous forme d'alternances codiques et d'emprunts dans des phrases françaises, étaient présentés à des sujets bilingues français-anglais à l'aide de la méthode de «gating». Les résultats obtenus ont montré l'importance des facteurs suivants: la configuration phonotactique du mot (est-elle indiscutablement spécifique à

une langue ou se retrouve-t-elle dans les deux?); la présence d'un homophone dans l'autre langue; la langue de l'énoncé qui précède le mot, et enfin, le statut phonétique de l'item en question — est-il prononcé dans la langue de base ou dans l'autre langue? Un modèle qui se fonde sur l'approche connexionniste a ensuite été développé afin de rendre compte des résultats obtenus.

A la longue, nous devrions pouvoir proposer, et par la suite affiner, un modèle de traitement du parler bilingue, modèle qui comportera des aspects communs à tout modèle de traitement et d'autres qui seront spécifiques aux interlocuteurs bilingues et à leur manière de communiquer.

5. D'autres modes de communication

La psycholinguistique expérimentale ne s'intéresse pas seulement à des locuteurs différents; elle porte également son attention sur d'autres types de langues et même sur les langues des signes. Pendant sept ans, j'ai eu le privilège de collaborer à un projet de recherche à Northeastern University (Boston, Etats-Unis) destiné à approfondir nos connaissances du traitement de la langue des signes américaine, à savoir, la langue produite gestuellement et perçue visuellement par les communautés de sourds et de malentendants aux Etats-Unis (voir Grosjean et Lane (1979), Grosjean (1979), par exemple). Jusqu'aux années septante, la langue des signes a connu, dans de nombreux pays du monde et en Europe en particulier, une période d'oppression, de dédain et de retranchement. Après une époque d'essor incontestable, à laquelle est attaché le nom de l'abbé l'Epée, et pendant laquelle le droit des sourds à utiliser leur langue, au travail, à l'école, en famille, était reconnu et encouragé, devait succéder un siècle de rejet systématique de la part du monde entendant. La langue des signes fut interdite dans les écoles pour sourds, son acquisition par les enfants sourds de parents entendants (et même de parents sourds) fut vivement déconseillée, et les sourds eux-mêmes ont eu honte de leur langue. C'est seulement depuis quinze ans environ qu'on peut observer une renaissance de la langue des signes, d'abord aux Etats-Unis et dans les pays scandinaves, ensuite en Grande-Bretagne, puis en France et en Suisse.

Au début de notre programme de recherche, nous nous sommes trouvés confrontés aux préjugés qui entourent la langue des signes, à savoir que la langue des signes est universelle, qu'elle ne possède pas de grammaire, qu'elle n'est que figurative, qu'elle ne peut exprimer que le concret, etc. Mais grâce à l'aide de membres de la communauté des sourds de Boston, qui nous enseignèrent la langue des signes et qui acceptèrent d'être sujets dans nos expériences, nous avons été à même d'étudier

la manière dont est perçue et produite cette langue à part entière et de comparer celle-ci au traitement d'une langue orale, l'anglais dans le cas particulier. Nous avons été frappé par la similitude des opérations sous-jacentes à certains niveaux d'analyse et la grande différence de celles-ci à d'autres niveaux. La différence de modalité (orale et visuelle) semble exercer une influence prépondérante dans les premiers stades de la perception et dans les derniers stades de la production. Mentionnons, à titre d'exemple, l'utilisation de l'espace en langue des signes, l'organisation presque simultanée des paramètres dans la formation des signes, la modalité de perception différente des deux langues. Mais à un niveau plus profond, les langues orales et visuelles semblent être traitées de manière semblable. Ainsi nous avons observé, d'une part, que la communication en langue des signes est aussi rapide et efficace qu'en langue orale (un fait qui a été contesté par certains pendant longtemps). D'autre part, les deux types de langues sont structurés en unités hiérarchiques qui jouent toutes un rôle dans leur traitement. Les traits distinctifs au niveau phonologique, les paramètres de formation des signes et les phonèmes des mots au niveau morphologique, les constituants, les propositions et les phrases au niveau syntaxique — toutes ces unités sont réellement fonctionnelles dans la production et la perception des deux types de langue. Remarquons aussi que locuteurs et signeurs ont en commun un mécanisme de production influencé par des facteurs tels que le débit de la production, la nouveauté sémantique du message, la structure syntaxique de la phrase et une rythmicité sous-jacente qui influencera le découpage prosodique de l'énoncé. Mentionnons également que le traitement dans les deux modalités se déroule en temps réel et qu'il prend la forme d'une analyse interactive et parallèle. Enfin, la mémorisation des signes à court terme se réalise selon leurs paramètres de formation (en langue orale ce sont les caractéristiques phonétiques qui sont importantes), mais dans la mémoire à long terme, signes et mots sont emmagasinés selon leur signification.

Cette recherche sur la langue des signes nous a permis d'approfondir nos connaissances de la communication chez l'être humain en général. Selon les besoins de l'environnement, l'homme communique à l'aide d'une, de deux ou de plusieurs langues. A défaut de pouvoir parler et entendre, il utilise une langue des signes. A défaut de celle-ci, il en invente une autre. Face à cette évidence, il est surprenant que les sciences du langage aient aussi longtemps privilégié une seule forme de communication — la langue parlée ou sa version écrite. L'étude de la langue des signes nous a amené non seulement à étudier une langue relevant d'un autre mode, le mode visuel, mais aussi à découvrir la richesse considérable des capacités linguistiques et cognitives de l'être humain.

6. Les défis

Comme toute science en progrès, la psycholinguistique expérimentale doit relever de nombreux défis. Dans les années qui viennent, elle renforcera les liens qui la rattachent à la linguistique théorique; elle continuera à affiner les modèles de traitement dont elle dispose et en proposera d'autres; dans ses efforts constants pour mieux comprendre les processus psycholinguistiques du traitement du langage, elle cherchera à isoler les aspects considérés comme universaux et ceux qui sont spécifiques à un type de langue ou à un mode de communication; elle se devra aussi de travailler en liaison plus étroite encore avec les sciences qui l'entourent ou qui l'englobent, les sciences cognitives notamment.

Il est cependant un défi que j'aimerais évoquer un peu plus longuement: c'est le rôle qu'on demandera de jouer à la psycholinguistique dans la recherche sur le traitement automatique du langage et de la parole (Greene, 1986; Moyne, 1985). Depuis plusieurs années déjà, informaticiens, linguistes, acousticiens et microtechniciens cherchent à développer des synthétiseurs et des reconnaisseurs de parole, des interfaces en langage naturel, des systèmes avancés de traitement de texte, des correcteurs morphologiques et syntaxiques, des programmes de traduction assistée ou automatique. Malgré les progrès réels déjà réalisés dans l'ensemble de ces domaines, les chercheurs rencontrent encore de nombreux obstacles. Comment obtenir une prosodie naturelle dans la production de la parole par ordinateur? Comment tenir compte de la variabilité intra- et inter-locuteurs dans la reconnaissance automatique de la parole? Quelles approches utiliser afin de formaliser de manière adéquate la sémantique et la pragmatique dans l'analyse automatique de la langue écrite? Comment acquérir, représenter et exploiter l'ensemble des connaissances du monde nécessaires au traitement automatique de la langue naturelle?

On reconnaît maintenant, de façon générale, que pour faire des progrès dans le traitement automatique, il nous faut approfondir nos connaissances du traitement naturel de la langue chez l'être humain. Les recherches fondamentales en sciences humaines, notamment en linguistique théorique, en psycholinguistique et en psychologie cognitive, sont donc indispensables au développement futur de systèmes produits par ce qu'on appelle «les industries de la langue». Un exemple tout à fait concret permettra d'illustrer le lien étroit qui s'ébauche entre la recherche en traitement naturel et celle en traitement automatique. Pendant plusieurs années, j'ai fait partie d'un groupe de recherche (voir par exemple, Grosjean, Grosjean et Lane [1979], Grosjean et Dommergues [1983]) attaché à l'étude des structures hiérarchiques de la phrase obtenues non à partir de l'analyse du linguiste,

mais à partir de données expérimentales (temps de réaction, erreurs de rappel, longueurs de pauses silencieuses, etc.). Ces structures se caractérisent par trois propriétés essentielles: unités de base de longueur sensiblement égale, organisation hiérarchique et symétrie. Après avoir contribué à la découverte de ces structures et à leur caractérisation, notre objectif s'est modifié: à l'aide d'algorithmes divers nous cherchions à les prédire. Après plusieurs tentatives, nous avons découvert qu'un algorithme fondé sur les caractéristiques prosodiques de la phrase rend le mieux compte de ces structures (Gee et Grosjean, 1983). Cet algorithme fonctionne de gauche à droite, identifie et regroupe les syntagmes phonologiques selon des règles bien précises, et calcule des valeurs appropriées à chaque frontière de mot. Ces valeurs sont presque parfaitement corrélées avec celles obtenues à partir des données expérimentales.

Ce travail, destiné avant tout à mieux comprendre un aspect de la production orale, a été par la suite intégré à un système de synthèse de la parole mis au point par des chercheurs des laboratoires Bell aux Etats-Unis. Comme on le sait, la voix synthétique reste insatisfaisante au niveau prosodique (rythme, intonation, débit, etc.) et de nombreux groupes de recherche tentent d'élaborer un analyseur automatique du texte qui prédirait la structure prosodique. Les chercheurs de Bell ont adapté notre algorithme à leurs besoins, et constatent dans un article récent (Bachenko et Fitzpatrick, 1988) une amélioration de l'intelligibilité et du naturel de la parole synthétique. Cet exemple illustre bien le fait que les personnes qui travaillent au niveau du traitement automatique du langage et de la parole font de plus en plus appel aux travaux de la psycholinguistique expérimentale, et cela afin de résoudre certains problèmes auxquels ils sont confrontés.

En guise de conclusion, j'aimerais signaler que le laboratoire que je dirige ici à l'Université de Neuchâtel poursuivra, précisément, deux types de recherche. En premier lieu, il étudiera le traitement naturel de la parole et du langage chez les monolingues et les bilingues. En deuxième lieu, et en collaboration étroite avec des entreprises de technologie avancée du canton mais également de Suisse et d'Europe, il entreprendra des travaux dans le domaine du traitement automatique. Chacun de ces types de recherche influencera l'autre, mais en dépendra aussi. C'est ainsi, nous l'espérons, que nous réussirons à faire des progrès dans l'étude de la perception, de la compréhension et de la production du langage et de la parole par l'être humain et par la machine.

Je ne saurai terminer cette leçon sans remercier tous ceux qui m'ont accueilli à Neuchâtel afin que j'y poursuive mes activités d'enseignement et de recherche universitaires:

- mes collègues en linguistique: René Jeanneret, Bernard Py, Christian Rubattel et Claude Sandoz;
- mes collègues en orthophonie: Pierre Arni, Jocelyne Buttet-Sovilla, Pierre Marc, Anne-Nelly Perret-Clermont, Claudine Rosselet-Christ et Geneviève de Weck;
- M. Frédéric Chiffelle, le doyen de la Faculté des lettres, et M. Philippe Marguerat, son prédécesseur;
- M. Rémy Scheurer, le recteur de l'Université, et M. Jean Guinand, l'ancien recteur;
- les autorités universitaires et cantonales qui ont créé la chaire que j'ai l'honneur d'occuper;
- enfin, ceux et celles qui m'entourent quotidiennement et à qui je dois beaucoup.

A tous et à toutes, un très sincère merci.

RÉFÉRENCES

Bachenko, J. et Fitzpatrick, E. (1988). An analysis of prosodic phrasing for text-to-speech. A paraître dans le *Journal of the Association of Computational Linguistics.*

Bever, T. et Hurtig, R. (1975). Detection of a nonlinguistic stimulus is poorest at the end of a clause. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 1-7.

Fodor, J., Bever, T. et Garrett, M. (1974). *The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar.* New York: McGraw-Hill.

Forster, K. (1976). Accessing the mental lexicon. Dans Wales, R. et Walker, E. (Eds.). *New Approaches to Language Mechanisms.* Amsterdam: North Holland.

Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics.* Londres: Methuen.

Gee, J. et Grosjean, F. (1983). Performance structures: A psycholinguistic and linguistic appraisal. *Cognitive Psychology*, 15, 411-458.

Greene, J. (1986). *Language Understanding: A Cognitive Approach.* Milton Keynes: Open University Press.

Grosjean, F. (1979). La psycholinguistique de la langue des signes. *Langages,* 56, 35-57.

Grosjean, F. (1980). Spoken word recognition processes and the gating paradigm. *Perception and Psychophysics*, 28, 267-283.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL), 7, 15-42.

Grosjean, F. (1985). The recognition of words after their acoustic offset: Evidence and implications. *Perception and Psychophysics,* 38, 299-310.

Grosjean, F. (1988). Exploring the recognition of guest words in bilingual speech. *Language and Cognitive Processes*, 3, 233-274.

Grosjean, F. et Dommergues, J. Y. (1983). Les structures de performance en psycholinguistique. *Année Psychologique*, 83, 513-536.

Grosjean, F. et Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition,* 25 (1-2), 135-156.

Grosjean, F., Grosjean, L. et Lane, H. (1979). The patterns of silence: Performance structures in sentence production. *Cognitive Psychology,* 11, 58-81.

Grosjean, F. et Lane, H. (1979). La langue des signes. *Langages,* 56.

Keller, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques.* Chicoutimi, PQ: Gaëtan Morin.

Marlsen-Wilson, W. et Welsh, A. (1978). Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology,* 10, 29-63.

McClelland, J. et Elman, J. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology,* 18, 1-86.

Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review,* 76, 165-178.

Moyne, J. (1985). *Understanding Language: Man or Machine.* New York: Plenum Press.

Tartter, V. (1986). *Language Processes.* New York: Holt, Rinehart et Winston.

III. JEANNERET R.

JEANNERET René

Apprentissage par l'image ou à l'image?

Bulletin CILA, 1985, 42, 34-42.

Avertissement:

L'article qui suit est la mise en forme écrite d'un exposé oral illustré de schémas présentés au rétroprojecteur (reproduits ci-après) et de bandes vidéo qui avaient valeur démonstrative, mais qu'il est difficile d'évoquer ici, sinon sous forme de descriptions, par la force des choses statiques et privées de leur force de conviction. Le lecteur voudra donc bien considérer ces lignes comme une partie seulement d'une contribution plus élaborée dont l'objectif consistait à mettre en condition l'auditoire, à provoquer ses réactions et à susciter la discussion.

L'apprentissage par l'image passe-t-il nécessairement par l'apprentissage à l'image, ou s'agit-il de deux démarches tout à fait disjointes, lorsqu'on apprend une langue, à l'aide de la télévision par exemple?

La question est complexe, et nous n'avons pas la prétention d'apporter des lumières nouvelles sur ce thème, dans les quelques pages mises à notre disposition. Nous nous contenterons de nous faire l'avocat du diable et de nous demander, à l'aide de quelques exemples si, quelquefois, le recours au document visuel ne soulève pas plus de problèmes qu'il n'apporte d'avantages absolument décisifs, et s'il ne risque pas d'engendrer des confusions dans l'esprit des apprenants.

Pour entrer dans le vif du sujet, rappelons le fameux circuit de la parole dont parle Ferdinand de Saussure[1].

1 Tiré de BACHMANN, LINDENFELD et SIMONIN dans *Langage et communications sociales* (1981), Paris, Hatier, p. 18.

Un tel schéma postule la connaissance d'un code commun (la langue), et, pour employer des termes contemporains, la symétrie de l'émetteur et du récepteur, qui devraient être interchangeables.

Nul n'ignore que cette situation idéale n'existe pas, et que le message oral de l'émetteur ne transmet en réalité que 60 à 70% des informations qu'il souhaite communiquer. Le complément est apporté plus ou moins complètement par la mimique, les gestes, les silences (auxquels on ne prête pas suffisamment attention et qui représentent environ le 25% du temps d'un message), la situation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, leur statut social, leur culture, leur caractère, leurs affinités, leur vécu: bref, toute leur personnalité située à un moment précis, dans un endroit donné, au milieu d'un réseau complexe de relations, d'influences et de comportements plus ou moins explicites.

Dans ce faisceau d'indices «positifs», un facteur négatif doit être signalé: les «bruits» parasites se produisant le long du canal de transmission, particulièrement sensibles lorsque le message est médiatisé et que le récepteur n'est pas en contact direct avec l'émetteur, et ne peut de ce fait obtenir confirmation ou infirmation de l'interprétation qu'il attribue au message qu'il reçoit. C'est dire que la conformité parfaite de l'information telle que l'a conçue l'émetteur et telle que la comprend le récepteur est impossible. Il se produit toujours quelque part perte ou transformation de l'information, volontaire ou non. Précisons de plus que le rôle du récepteur ne se limite pas à décoder ou à décrypter un message, mais qu'il le reconstruit sur la base des éléments perçus (ou imaginés), et qu'il interprète. Ces constatations sont à la base de l'éducation aux media dont nous aurons à tenir compte dans toutes nos réflexions.

Dans le cas d'un apprentissage de la langue en milieu scolaire, qui nous intéresse au premier chef, la situation se complique pour deux raisons principales:

D'une part, le récepteur, ici l'apprenant, ne maîtrise qu'imparfaitement ou pas du tout le code oral utilisé par l'émetteur, c'est-à-dire l'enseignant ou le concepteur de la méthode. Le langage n'apporte à l'élève que des fragments disparates d'information, voire aucune information s'il s'agit d'un débutant absolu.

D'autre part, dans le cadre scolaire, les éléments situationnels qui permettraient à l'étudiant de décrypter le message plus facilement en l'actualisant dans un contexte éclairant font en général défaut. La classe n'est pas le lieu d'échanges authentiques, dans la mesure où l'on qualifie d'authentique tout ce qui n'appartient pas à l'école. Par conséquent, le recours à l'image est censé combler ces lacunes dans l'information et va

compenser, jusqu'à un certain point, la «dissymétrie» existant entre l'émetteur et le récepteur en situation d'apprentissage scolaire.

Telles sont les raisons qui plaident en faveur de l'emploi d'illustrations (films fixes, diapositives, photographies, vues animées) dans l'enseignement des langues. Ces images s'intègrent dans un système global d'apprentissage se rapprochant des conditions réelles d'utilisation, puisque c'est finalement toujours la compétence de communication qui est visée comme objectif final, du moins dans les méthodes audio-visuelles.

Mais, par la force des choses, le statut de l'image est ambigu et ses fonctions multiples. En simplifiant à l'extrême, nous en voyons trois principales:

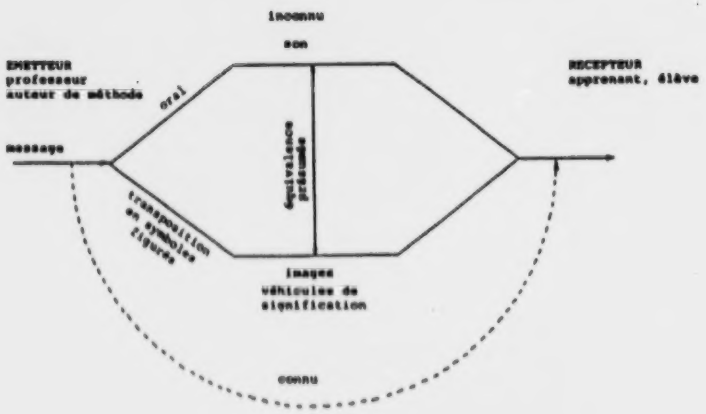
1) L'image représente des objets. De ce fait, elle facilite la compréhension des élèves et le travail du professeur, dispensé de transporter dans ses poches des masses de choses qu'il faisait apparaître ou disparaître, comme un prestidigitateur, au gré des leçons, dans la méthode directe. On s'est même persuadé que cette image, substitut de la réalité, purement dénotative et référentielle, allait empêcher l'apprenant de recourir à la traduction, jugée condamnable. On n'en est plus si sûr aujourd'hui.

Le schéma ci-dessous présente cette situation idéale, trop belle hélas pour être vraie. On postule ici que l'image appartient au domaine du connu, que sa signification ne fait pas problème, et que l'élève ignore simplement la façon de nommer par la parole l'objet représenté. Comme il y a équivalence présumée entre l'image, qui sert de signifié, et le son, le signifiant oral ne peut que désigner ce signifié.

Ainsi le dessin d'un arbre, lié au son «arbre» doit apprendre à l'étudiant le mot arbre en le mettant en relation avec l'objet dessiné, puis substituer au dessin une image mentale, un concept.

2) D'autres images, qui servent généralement de contrepoint à un dialogue personnalisé, permettent de simuler une situation, de constituer un cadre dans lequel évoluent les personnages. Nous adoptons ici pour le terme de situation la définition qu'en donnent COSTE et GALISSON dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*[2]: «L'environnement physique, spatio-temporel de l'acte de parole, qui actualise certains référents, soit concrets (objets qui ont un rapport avec le discours), soit temporels (moment de la communication)».

2 GALISSON, R. et D. COSTE (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.



S'il existe des relations pertinentes entre l'environnement et les actes des interlocuteurs, si les aspects de la situation conditionnent le sens et le type de discours des personnages, il sera alors possible à l'apprenant de deviner, de pressentir le sens d'un message ou d'une interaction, dans la mesure où il y a équivalence entre le son et l'image.

Une telle convergence d'indices a certes valeur démonstrative, mais il est clair que, dans la réalité, la relation entre le décor, la situation et le discours ne constitue pas nécessairement un cadre contraignant: on ne parle pas sans cesse de nourriture au restaurant, ni de natation à la piscine. Par contre, il existe un certain nombre de scènes en quelque sorte «ritualisées», fort utiles dans les méthodes de langues, comme l'envoi d'une lettre ou d'un paquet à la poste, l'achat d'un billet à la gare, la réservation d'une chambre d'hôtel ... etc. Le rôle de l'image est, dans ce genre d'interactions, certainement très appréciable.

Nous avons tenté de recourir à une concordance de ce type entre situation, personnages et dialogue pour illustrer l'emploi des niveaux de langue.

Il s'agit d'une bande vidéo présentant deux jeunes gens peu argentés, de statut socio-culturel modeste, qui cherchent à acquérir à bon compte du matériel pour l'appartement qu'ils viennent de louer. Ils s'adressent à un brocanteur peu amène qui règne sur une boutique où l'ordre n'est pas la qualité première. Le langage, familier, est en harmonie avec les lieux et les acteurs de cette saynète, qui fait partie d'un ensemble multimedia dont une autre bande présente la langue dite standard, et une troi-

sième la langue soignée, dans des cadres appropriés. Les étudiants doivent se rendre compte que, dans la vie de tous les jours, on ne peut utiliser indifféremment n'importe quel niveau de langue, au risque de commettre des impairs.

3) Enfin l'image permet d'introduire des éléments de civilisation et donne ainsi un caractère plus authentique et peut-être plus motivant à une langue que les élèves voient et entendent fonctionner dans un environnement reflétant la réalité.

On pourrait conclure de ces quelques remarques que l'image est irremplaçable pour la présentation ou la compréhension de multiples situations, de la plus simple à la plus complexe, avec leurs dimensions socioculturelles, ethnologique et géographiques. Cela est vrai, mais encore faut-il qu'elle soit porteuse de sens, ce qui n'est pas toujours évident.

On distingue, dans les degrés de sens d'un signifiant, quatre stades de richesse: l'asémie (ou absence de signification); la monosémie (ou signification unique); la polysémie (significations multiples) et enfin la pansémie (toutes les significations sont possibles). De fait, l'image à usage pédagogique devrait, au début de l'apprentissage, dans un but de clarté, être monosémique (référence à un seul signifié dans le signifiant), au risque d'être pauvre et peu stimulante.

Dans la réalité, les images appartiennent par essence au monde de la polysémie et engendrent diverses connotations. Nous serions tenté, pour notre part, de prétendre qu'une image recèle toujours plusieurs sens potentiels; c'est un signifiant qui n'a pas encore de signifié déterminé. Parmi toutes les possibilités de décodage, le choix du récepteur est déterminé le plus souvent par une actualisation due à la mise en œuvre du langage parlé ou écrit, aussi paradoxal que cela paraisse. On pense ici aux titres figurant dans les films muets ou à l'importance du son dans la télévision. Robert ESCARPIT écrit[3]: «L'expérience montre que (sauf, bien entendu, dans le cas du télécinéma) beaucoup de gens suivent la télévision uniquement à l'oreille, demandant seulement à l'image une explication ou une confirmation éventuelle par un simple coup d'œil. Par contre, les sourds déclarent avoir une extrême difficulté à suivre par exemple un téléjournal.»

De plus, le choix du récepteur dépend aussi de ses propres attentes et de ses propres critères de jugement qui, dans l'ensemble des indices contenus dans une image, retiendront essentiellement ceux qui lui per-

3 ESCARPIT, R. (1976): *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, p. 44.

mettent de confirmer son opinion ou de renforcer ses perceptions précédentes (il est certain qu'une même scène n'est pas vue ou interprétée de la même façon par des personnes différentes).

Lorsqu'il s'agit d'images animées, comme en présentent le cinéma ou la télévision, chaque image en particulier n'est pas nécessairement porteuse de sens. Ainsi, lorsque nous avons tourné les parties vidéo de l'ensemble multimedia auquel nous avons fait allusion plus haut[4], nous avons tiré un certain nombre de diapositives au moment des «temps forts» de nos saynètes; aucune de ces vues n'est significative par rapport à l'action qu'un simple spectateur ne parviendrait certainement pas à reconstituer sur la base de ces images figées et dépourvues de tout indice pertinent. Le sens du message filmique ou télévisuel se dégage de la succession dynamique des plans, du montage des séquences. EISENSTEIN écrivait[5]: «Le montage est l'art d'exprimer et de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l'idée ou exprime quelque chose qui n'est contenu dans aucun des deux plans pris séparément: l'ensemble est supérieur à la somme des parties».

De fait, l'image animée est beaucoup plus riche d'informations que le film fixe, par exemple, mais elle impose au spectateur, par son rythme de défilement, une vitesse de perception suffisante. Dans ce flot d'informations, il doit, parmi plusieurs interprétations possibles, retrouver l'intention du réalisateur. Le commentaire off, les dialogues, la musique et le bruitage sont autant d'éléments qui guident son choix, du moins jusqu'à un certain point, puisqu'il faut aussi laisser une part à l'imagination et au rêve.

Corrélativement, il suffit de changer ou de faire varier l'un de ces éléments extérieurs à l'image pour donner à celle-ci d'autres significations. Pour illustrer ce propos, nous avons présenté, sans préciser de quoi il s'agissait, un extrait d'une ancienne bande d'actualités montrant, à l'occasion de la nouvelle année, la réception au Palais fédéral des ambassadeurs accrédités à Berne. Cette scène a été passée à six reprises, chaque fois avec un accompagnement musical différent. En fonction de cette musique, on pouvait imaginer une fête solennelle, un enterrement, un grand mariage, la préparation d'un coup d'état, une période de crise ... etc. Bien que cette séquence ait été très (voire trop) typée aux yeux de certains de nos auditeurs, nous eûmes l'agréable surprise d'entendre un collègue étranger nous demander, de très bonne foi, de quel événement il s'agissait exactement. C.Q.F.D.!

4 UNITES multimedia destinées à l'apprentissage de l'interrogation en français, langue seconde. Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 1977.

5 Revue *Direct I* (1980), Paris, p. 38.

De cette simple expérience nous tirons la conclusion, banale sans doute, mais importante, qu'on peut faire dire beaucoup de choses à une image, et cela à l'aide d'éléments qui lui sont extérieurs. Et plus elle est riche et compliquée, plus elle engendre de différences de perception sensibles, accentuées par les différences d'origine culturelle, sociale ou ethnique du spectateur.

Cette constatation doit nous inciter à la prudence, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser des documents visuels pour l'apprentissage des langues. R. ESCARPIT[6] va jusqu'à prétendre: «Il n'en reste pas moins que la dualité des canaux de réception disperse dangereusement l'attention. De même que l'audio-oral est préférable pour l'apprentissage des langues, le cinéma muet est probablement préférable pour l'apprentissage des processus opératoires».

Quoi qu'il en soit, l'image constitue un langage qui doit être appris. Elle a ses signifiants et ses signifiés, sa syntaxe et sa sémantique. Il est indispensable que les élèves en connaissent les conventions, qu'il s'agisse des symboles utilisés dans les bandes dessinées ou la composition des images cinématographiques ou télévisuelles où transparaissent les intentions des réalisateurs. En outre, à travers leurs messages, les media véhiculent de façon explicite, implicite ou «invisible» des renseignements sur eux-mêmes et sur leur mode de fonctionnement.

Le schéma ci-contre tente de donner une synthèse des quelques considérations présentées plus haut, en les replaçant dans le cadre plus général de l'éducation aux media, dont l'objectif principal est la critique de l'information à travers le message reçu par le récepteur (1). Mais on se rend compte qu'une des conditions nécessaires pour atteindre ce but est la connaissance du code utilisé (2), qu'il s'agisse du code oral, écrit ou visuel utilisé par l'émetteur pour transmettre son information au récepteur, avec tous les facteurs qui entrent en jeu avant, pendant et après cette transmission. Enfin, la connaissance du medium lui-même (3), de son emploi, de sa spécificité et de ses contraintes peut être un élément important dans l'apprentissage du code. Ces trois stades d'apprentissage, hiérarchisés, correspondent aux niveaux décrits par BLOOM dans sa *Taxonomie des objectifs pédagogiques:*

- niveau de la connaissance (medium)
- niveau de la compréhension (code)
- niveau de l'analyse et de l'évaluation (critique de l'information)

6. ESCARPIT, R. o.c. p. 143.

3
MEDIUM
OBJECTIFS DE L'EDUCATION
AUX MEDIA (récepteur)
1) critique de l'information
à travers le message
2) connaissance du code
utilisé
3) connaissance du medium,
de son emploi, de sa
spécificité, de ses
contraintes
terminal,
écran TV,
cinéma,
haut-parleur
BRUIT
information "surcodée"
vecteur
support
Lecteur : organe
de perception
propre au medium
1
2
Pourquoi l'émetteur
émet-il un
message ?
distorsion
volontaire
ou involontaire
source
d'information
matériaux
brute,
événements,
problèmes,
..... etc
EMETTEUR
culture
formation
idéologie
honnêteté
objectivité
choix
interprétation
objectifs
ENCODAGE
propre au
medium
FONCTIONS
MESSAGE =
PRODUIT FINI
Syntaxe
Lexique
Sémantique
-dénotation
-connotation
Esthétique
message émis
CANAL
MESSAGE CODE UNIDIRECTIONNEL
BRUIT
message
reçu
pas de symétrie absolue
DECODAGE
RECONSTRUCTION
RECEPTEUR
culture
formation
idéologie
âge
milieu social
besoins
Pourquoi le récepteur
reçoit-il le message ?
Objectifs ?
Destination
"Intégration"
Temps, lieu,
circonstances
Reconstruction aléatoire de la "réalité" par le récepteur
Temps, lieu,
circonstances
Temps, lieu,
circonstances

Il semble donc que, en encourageant l'éducation aux media, en donnant aux apprenants la possibilité de les utiliser (travail à la caméra légère, par exemple), on puisse transformer le récepteur, jugé généralement comme un élément passif dans le processus de communication, en élément actif, pouvant devenir émetteur à son tour. Celui qui utilise la caméra observe et participe, il prend place dans un processus global de communication, mettant en œuvre aussi bien l'expression non verbale que l'expression verbale. Dans ce sens, l'emploi actif de la vidéo peut être considéré comme un facteur de socialisation, de communication et d'expression, et finalement d'acquisition de la langue, maternelle ou étrangère.

A notre avis, l'apprentissage par l'image ne saurait aller sans l'apprentissage à l'image. Il faudrait, comme l'écrit J.-P. GOUREVITCH[7] que chaque humain comprenne ce qu'il «peut apprendre par l'image, apprendre de l'image, apprendre avec l'image, entretenir des rapports d'échange avec l'image et prendre plaisir à produire avec l'image».

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

René JEANNERET

7 Revue *Direct I* (1980), Paris, p. 42.

KNECHT Pierre

La face cachée du français.

Leçon inaugurale, Annales de l'Université de Neuchâtel, 1983-1984, 200-216.

Permettez-moi tout d'abord d'exprimer ma gratitude à mes collègues de la Faculté, aux autorités universitaires, ainsi qu'au Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel de m'avoir confié les fonctions qui me valent aujourd'hui de prendre la parole devant vous. Je tiens également à rendre hommage à Jean Rychner, aujourd'hui professeur honoraire de cette Faculté, pour son engagement personnel tout au long de la procédure qui a abouti en 1973 à la création du Centre de dialectologie et d'étude du français régional.
Je voudrais enfin dire à mes collègues de la Faculté à quel point me paraît redoutable la tâche de succéder au professeur Ernest Schüle qui, pendant plus de quarante ans, a été la personnalité la plus en vue de la dialectologie romande, connu aussi bien des spécialistes suisses et étrangers que des meilleurs patoisants de Suisse romande et du Val d'Aoste. Si j'ai quelque espoir de ne pas trop vous décevoir dans l'exercice de mes nouvelles responsabilités, c'est que votre accueil amical a grandement facilité mes premiers pas.

Mesdames, Messieurs,

On a toujours un peu le sentiment de commettre une forfaiture en évoquant la langue française autrement qu'en termes de loyauté et de glorification. Peu de langues dans l'histoire de l'humanité ont atteint le degré de prestige universel qui fut le sien pendant plusieurs siècles. Bien que son rôle mondial ait fortement diminué aujourd'hui, la langue française conserve auprès de ses locuteurs un attrait de nature passionnelle qui explique bien des susceptibilités et des militantismes de type intégriste. On pourrait presque dire que le français est la seule langue profane à revendiquer un statut d'inviolabilité habituellement réservée aux langues sacrées.

D'autres éléments viennent aggraver mon malaise. Non seulement je ne suis pas un citoyen de langue maternelle française, mais je dois parler à *Neuchâtel*, dans une cité dont les mérites séculaires dans la diffusion du français sont sans commune mesure avec sa taille modeste. La réputation de ses écoles de français est ancienne parce que les Neuchâtelois ont été parmi les premiers en Suisse romande à avoir adopté le français comme langue de conversation, en lieu et place de leurs patois traditionnels. Cette renommée de Neuchâtel va encore aujourd'hui bien au-delà des frontières, comme l'atteste le succès international du Séminaire de français moderne de notre Faculté.

Que vient faire un dialectologue dans un lieu si imprégné de l'amour de la belle langue ? C'est que cette maison possède encore d'autres traditions, moins apparentes sans doute, mais tout aussi ancrées.

L'introduction précoce du français parlé n'est qu'une des manifestations de l'ouverture neuchâteloise sur le monde et son rationalisme moderne au XVIII[e] siècle. Le réel s'impose à la réflexion intellectuelle, jusqu'alors orientée vers des disciplines dominées par la question du fondement des normes, à savoir la théologie et le droit. Dès la fin du XVIII[e] siècle, on voit se multiplier des descriptions systématiques de l'environnement local aussi bien géographique qu'archéologique, mais on assiste surtout — et ceci sera décisif pour l'éveil de la curiosité dialectologique — à un formidable essor des sciences de la nature. Observer, décrire, comparer, classer, voilà des tâches peu spectaculaires et très longues à accomplir, la nature étant inépuisable de diversité. Il y a pis. L'explication paraît de plus en plus lointaine, et la moindre théorie se heurte à de nombreux contre-exemples. Une école frustrante sans doute, mais qui plus que d'autres permet de faire entrevoir à chaque moment l'immense étendue du non-savoir.

La présence d'une solide tradition naturaliste à l'Académie de Neuchâtel n'explique pas, mais permet de mieux comprendre que c'est ici que les patois, très tôt bannis de l'usage, entrent pour la première fois en Suisse romande à l'Université en tant qu'objets scientifiques. Belle revanche, dira-t-on, en oubliant que des esprits mal tournés pourraient rappeler l'intérêt indéniable que la science a toujours porté aux phénomènes pathologiques, voire tératologiques.

A regarder de près les travaux de Franz Haefelin et de Cyprien Ayer, on s'aperçoit qu'il s'agit du contraire: la recherche de l'ordre derrière le désordre apparent des patois multiformes. La description et la classification des patois neuchâtelois fait l'objet de la première étude scientifique en dialectologie gallo-romane: le jeune Argovien Haefelin la publie — en allemand, il est vrai — en 1873 [1]. Quelques années plus tard,

en 1878, le Gruérien Ayer, professeur de géographie, de français et d'économie politique à l'Académie de Neuchâtel, donne pendant le semestre d'hiver un cours d'introduction à l'étude des dialectes du pays romand. Son sujet: la classification des patois de la Suisse romande.
La génération suivante sera celle des Neuchâtelois Louis Gauchat et Jules Jeanjaquet, cofondateurs avec Ernest Tappolet du *Glossaire des patois de la Suisse romande*, ouvrage monumental, dont la mise en chantier débute au seuil du XX• siècle et qui du coup propulse la dialectologie romande pour plusieurs décennies à l'avant-garde de la dialectologie européenne.
Y a-t-il meilleure confirmation du degré de stimulation scientifique suscité par cette entreprise que de voir un modeste instituteur des Montagnes neuchâteloises, William Pierrehumbert, réunir pendant le premier quart du siècle une documentation exceptionnelle sur le français du canton de Neuchâtel et de la Suisse romande? Son *Dictionnaire historique du Parler neuchâtelois et suisse romand*, qui a pu bénéficier des conseils de Jules Jeanjaquet, à l'époque professeur de notre Faculté, a paru en 1926. Il passe encore aujourd'hui, dans tous les pays de langue française, pour le modèle inégalé de la lexicographie du français régional, et il le restera sans doute jusqu'à l'achèvement encore lointain du *Trésor de la Langue française au Québec*.
Langue française, patois, français régional — des termes délicats à manier l'un par rapport à l'autre, parce qu'ils se réfèrent à une diversité en même temps interne et partiellement externe d'une langue de référence supposée homogène. Essayer d'éclaircir l'architecture d'un complexe multidimensionnel et hétérogène que certains ont appelé la « galaxie francophone », tel est l'objectif à la fois modeste et démesuré de mon exposé.

Où finit une langue, où commence une autre? Le mythe de Babel, lointain précurseur du traitement digital de l'information, est tout à fait péremptoire sur ce point: les langues sont séparées de manière tranchée. On est dans une langue ou dans une autre: et, surtout, la différence empêche la compréhension. C'est le oui ou le non. Au piano, il y a une touche pour le mi, une autre pour le fa. Je ne peux produire un son situé entre les deux. Le violon, lui, permet de le faire. C'est un instrument qui, bien que joué avec les doigts, n'est pas digital. Son répertoire de gamme est de nature analogique: au moindre mouvement du doigt sur la corde, le son monte ou descend d'une fraction correspondante, analogique au mouvement. Le vibrato, que j'aurais bien de la peine à reproduire au piano, en est la meilleure illustration.

Le postulat des limites tranchées entre les langues a pour corollaire une identité sans faille à l'intérieur d'une langue: où qu'on se trouve dans une langue, on est dans la même langue. Cette vision des choses correspond assurément au paysage actuel des langues à statut officiel. Des frontières politiques coïncident avec des limites de langues officielles. Pour la majorité des habitants des pays modernes, y compris les directeurs d'écoles, la géographie des langues s'arrête là.
C'est parce qu'un statut officiel est une notion juridique qu'une telle géographie des langues s'apparente à une géographie du droit, avec des cartes multicolores certes, mais sans relief aucun. Aux Nations Unies, au Conseil de l'Europe et dans toutes les organisations internationales, les règlements internes admettent un certain nombre de langues officielles, appelées aussi langues de travail. Mais, bien évidemment, aucun de ces règlements n'énumère des critères permettant de définir le français par opposition à l'anglais ou au chinois. A ce niveau, les langues sont des données primaires qui ne se discutent pas. Si un délégué fait des fautes de français et qu'en théorie il enfreint le règlement — puisque ce qui est faux n'est pas français — il troublera tout au plus l'interprète, mais il ne se verra pas couper la parole par le président de séance. Toute personne choisissant de s'exprimer dans une langue est créditée de l'intention de vouloir se conformer aux normes reconnues de cette langue.
Sauf à l'école, où cela se passe différemment. Il y a des mauvaises notes, et l'intention ne suffit pas. Ici, on a les moyens de séparer ce qui est français de ce qui ne l'est pas. On se réfère pour cela à un savoir codifié dans les grammaires et les dictionnaires.
Cette forme de langue, que le droit traite de manière implicite et l'enseignement de manière explicite, correspond à ce qu'en linguistique on appelle une forme standard. Elle se définit par une codification complète à tous les niveaux, qui sont ceux de la prononciation, de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire. Inversement, tous les standards sont par définition reconnus par tous les locuteurs, sans que leur avis soit sollicité, comme normes de référence.
Je ne crois pas me tromper en affirmant que cette manière de considérer les langues avant tout comme des normes qu'il s'agit de maîtriser est partagée par l'immense majorité des habitants du globe.
C'est bien pour cela que j'éprouve chaque fois une peine énorme à expliquer ma discipline à l'homme de la rue qui m'interroge sur mon métier. Le regard ébahi de certains m'a plus d'une fois convaincu que mon interlocuteur imaginait, sans oser l'avouer, que j'enseignais le patois à l'Université.

Il n'est pas étonnant que l'on éprouve des difficultés à admettre un savoir linguistique qui ne soit pas en rapport direct avec la pratique. Même la grammaire, qui se veut tout de même une théorie de la langue, est facilement perçue comme un mode d'emploi, très élaboré, bien sûr, mais à vocation utilitaire.

Que l'émergence de théories grammaticales soit liée à la pratique est d'ailleurs incontestable. Il n'y a eu de grammairiens que dans les civilisations de l'écrit, parce que, semble-t-il, seule la possession de l'écriture permet une objectivation de sa propre langue. La mythologie des peuples à tradition orale est riche en récits sur l'origine du langage et la diversité des langues, mais il n'existe pas à ma connaissance de folklore grammatical.

Il a fallu attendre la fin du XVIII[e] siècle pour découvrir que la diversité des langues pouvait être le résultat d'une diversification et non pas seulement de la colère divine. Hans-Martin Gauger a récemment fait remarquer qu'il était somme toute paradoxal de constater que la percée décisive réussie par la méthode de la grammaire comparée n'a pas eu lieu dans le domaine des langues romanes [2]. Leur parenté était pourtant évidente depuis qu'elles s'étaient constituées en entités distinctes du latin. Des correspondances régulières dans des séries comme

Espagnol	*Français*	*Italien*
hecho	fait	fatto
leche	lait	latte
noche	nuit	notte
ocho	huit	otto

auraient facilement permis la découverte de changements réguliers.

Ce fut au contraire la découverte de correspondances régulières entre des langues dont personne ne pouvait supposer une relation de parenté comme le sanscrit et le grec qui fonda cette méthode. On tenait enfin l'outil qui avait si longtemps manqué pour créer une généalogie scientifique des langues.

Mais la grammaire comparée des langues romanes, une fois constituée, ne permit pas d'emblée la compréhension des mécanismes de la diversification du latin. L'approche fut gênée un temps par la limitation aux langues romanes écrites. Diez, le fondateur de cette discipline, s'excuse, dans la préface de la première édition de son ouvrage, d'avoir eu quelquefois recours aux dialectes. On avait même imaginé que la langue romane dont les textes littéraires étaient les plus anciens, à savoir l'ancien provençal, était la seule issue directement du latin et que les autres langues romanes étaient à leur tour

issues du provençal. L'hypothèse ne manquait d'ailleurs pas d'arguments, comme par exemple le caractère conservateur du vocalisme du provençal ou son statut de langue internationale de culture, dû au prestige incomparable de sa littérature. Même avec la correction qui s'imposait, consistant à mettre le provençal au même niveau que les autres langues romanes, on ne voyait toujours pas se dessiner les lignes de force de la fragmentation du latin, sans parler de ses causes, qui restent jusqu'à aujourd'hui encore partiellement obscures. La place de toute une multitude de parlers dialectaux, dont le caractère organisé avait déjà été mis en évidence au début du XIX^{e} siècle, restait dans l'ombre. Permettez-moi ici une brève parenthèse: j'utiliserai pour simplifier indifféremment *dialecte* ou *patois* pour désigner la même réalité. Non pas que le problème terminologique soit sans intérêt, mais parce qu'en Italie ou en Espagne on n'emploie que *dialecte*, le français étant seul à avoir deux mots différents.

Quel que soit le terme qu'on utilise, il s'agit de parlers différents, par référence à une langue de prestige à laquelle ils se subordonnent sociolinguistiquement. Ainsi, les dialectes de l'Italie sont dominés culturellement par l'italien standard et littéraire. Mais, au niveau des structures linguistiques, l'expression « dialectes italiens » n'a pas beaucoup de sens. Il y a plus de distance linguistique entre le lombard et l'italien qu'entre le lombard et le français. Si la généalogie linguistique permet de faire dériver les langues romanes du latin, il serait aberrant de faire dériver les dialectes de chaque standard respectif. C'est pourtant la terminologie et la situation sociolinguistique qui y invitent, et la dialectologie trouve là un des obstacles les plus constants à la vulgarisation de son savoir.

Pour briser le blocus, il faudrait peut-être qu'elle fasse mieux connaître — en tout cas dans le domaine français — sa principale méthode de travail, qui est la géographie linguistique, et qu'il ne faut pas confondre avec la géographie des langues que j'ai mentionnée il y a un instant. Il m'est impossible de ne pas citer ici le nom de celui qui a créé cette méthode: Jules Gilliéron, né à La Neuveville en 1854 et mort à Cergnaux-sur-Gléresse en 1926. Auteur de l'*Atlas linguistique de la France*, il avait été étudiant de Cyprien Ayer dans notre Faculté, et à Paris, plus tard, le maître de Jules Jeanjaquet.

Qu'est-ce qu'une véritable carte linguistique et comment la fabrique-t-on ? D'abord, et ceci est essentiel, une carte linguistique ne concerne en principe que les dialectes et ne porte que sur un seul et unique élément de la langue, par exemple une notion comme « oncle » ou « jambe », la première personne du pluriel du verbe « être », etc. Le fonds de la carte est constitué par un réseau plus ou moins dense de points quadrillant le terrain — il s'agit presque toujours de villages ou hameaux.

Chaque point fait apparaître la transcription de la forme dialectale recueillie au préalable par un enquêteur auprès d'un informateur compétent et bien enraciné dans son village.

Deux questions se posent immédiatement:

1. Selon quels critères choisit-on les points ? et
2. De quels éléments de la langue s'agit-il ?

Le réseau des points est en principe arbitraire et doit être représentatif d'un pays ou d'une région selon le principe de l'échantillonnage. Cela implique que les distances entre les points doivent se situer dans une certaine moyenne, qui peut varier entre vingt kilomètres pour un réseau serré et soixante kilomètres pour un réseau plus lâche.
Quant aux éléments de la langue, dont chacun sera représenté dans ses versions dialectales sur une carte différente, ils proviennent d'un choix qui se veut représentatif de la substance linguistique: vocabulaire de la vie quotidienne, morphologie pronominale et verbale, un minimum de phénomènes syntaxiques. La prononciation ou phonétique n'est pas demandée en tant que telle; on s'arrange pour que le choix du vocabulaire produise en même temps un corpus de données phonétiques aussi complet que possible.
On a peu remarqué qu'il s'agit là d'une des premières applications de méthodes quantitatives en sciences humaines, soit parce qu'à l'époque aucun des deux concepts n'existait (on ne parlait ni de méthodes quantitatives ni de sciences humaines), soit parce qu'on ne voit pas apparaître de statistiques proprement dites. Or, l'aspect quantitatif réside dans le nombre généralement élevé de points d'enquête (plusieurs centaines) et dans le nombre non moins considérable de cartes qu'il faut pour constituer un atlas linguistique représentatif (généralement entre mille et deux mille). Le revers de la médaille, c'est l'atomisation du langage. La syntaxe est difficile à établir et le discours paraît hors d'atteinte.
Pour saisir l'intérêt d'une telle démarche, il faut d'abord renoncer à demander à un atlas linguistique des services pour lesquels il n'a pas été conçu. Un atlas de ce type n'est pas fait pour fournir des réponses détaillées sur le patois de tel endroit particulier. Il ne remplace ni les monographies dialectales ni les dictionnaires dialectaux. Son choix lexical est réduit et l'information grammaticale qu'il fournit est incomplète. Il ne permet pas non plus de connaître la variation parfois considérable à l'intérieur de chaque patois, parce qu'il ne donne qu'une seule réponse à chaque question et ne fait pas apparaître d'éventuels synonymes.
Mais seul un atlas permet de révéler des espaces pertinents, parce que, si on observe trente ou quatre-vingts points regrou-

pés affichant des réponses analogues, on peut indiquer avec une marge d'erreur minimale l'extension géographique, au moment de l'enquête, d'un phénomène dialectal.
Comme je viens de l'indiquer, l'autre apport en données numériques est en quelque sorte constitué par le nombre élevé de cartes.
Cette deuxième dimension, ajoutée à la première, a permis une découverte que l'on peut qualifier de sensationnelle. En comparant toutes les cartes entre elles, on constate que les limites d'extension varient considérablement selon les phénomènes étudiés. Les dialectes ne se distribuent pas par zones compactes, mais forment ce qu'on appelle un continuum dans l'espace.
Donc, les dialectes n'existent pas !
On avait déjà entendu cela, mais pour d'autres raisons. Pendant des siècles, on avait considéré les patois, surtout en France, comme étant des déformations incongrues de la langue noble, dépourvus de grammaire, et dont la persistance maintenait la population dans un état proche de celui de l'animal. En 1694, la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française* spécifie que les dialectes sont « dérivés de la langue générale de la nation ». Cette opinion est exacte sur un point: oui, les patois sont en effet des déformations d'une langue noble. Mais du latin, pas du français, qui en est lui-même une déformation.
L'avènement de la linguistique historique, nous l'avons vu, permit dès le début du XIX[e] siècle de reconnaître dans les dialectes des systèmes linguistiques équivalents aux standards, mais autonomes. Cependant, leur extension géographique, qui était mal connue dans le détail, était assimilée à l'extension des régions historiques. On pensait qu'en Normandie il y avait le dialecte normand, différent du dialecte picard, parlé tout naturellement en Picardie. On extrapolait, à partir d'une région, le caractère homogène de son dialecte pour l'opposer à celui de la région avoisinante.
Les cartes linguistiques ont permis de montrer qu'il n'en était rien.
Toutefois, si continuum il y a, un examen approfondi permet de constater que, pour un certain nombre d'éléments ou de traits linguistiques, les limites d'extension (que nous appelons isophones ou isoglosses) se superposent et forment de véritables faisceaux. Il y a donc des ruptures plus ou moins nettes du continuum. En 1903 déjà, Louis Gauchat avait fait sur une seule carte la synthèse de vingt isophones pour les patois de la Suisse romande [3]. Elle permit de montrer non seulement leur fragmentation très poussée, mais aussi des limites plus marquées que d'autres et, surtout, que les patois ne se subdivisent pas par cantons. On peut bien parler de « patois

vaudois » au sens de patois parlé dans le canton de Vaud, mais linguistiquement une telle notion n'a pas beaucoup de sens.
Aujourd'hui, la dialectométrie exploite systématiquement, à l'aide de l'ordinateur, les données quantifiables des atlas et obtient des cartes qui, sans être de nature différente que celle de Gauchat, sont beaucoup plus complètes.
Depuis que les zones dialectales ne peuvent plus être déterminées par la configuration des régions historiques connues, mais seulement par la cartographie strictement linguistique, c'est leur explication historique qui devient à son tour un problème.
Un exemple frappant est celui d'une aire dialectale importante, découverte il y a un peu plus d'un siècle et qui nous concerne de près: je veux parler du domaine francoprovençal. En effet, comme la carte le montre (fig. 1), c'est une zone qui est à cheval sur le Jura et les Alpes et qui s'étend sur trois pays. Elle ne correspond à aucun espace culturel ou politique connu auparavant. Aussi a-t-on déployé des trésors d'ingéniosité pour expliquer son existence. Le débat, dont je vous épargne les détails, dure depuis le moment où le domaine a été identifié et aucune explication convaincante n'a été avancée.
Notre ignorance a des excuses. La fragmentation dialectale de la Gaule romaine s'est faite à une époque sur laquelle la documentation historique est pauvre: elle a commencé au VI^e^ siècle et s'est stabilisée une première fois au VIII^e^ siècle.
Au moins disposons-nous aujourd'hui d'un modèle dynamique simple qui rend assez bien compte des résultats linguistiques, mais, il faut le souligner avec force, le rapport entre la diffusion d'innovations linguistiques que nous pouvons reconstruire avec quelque probabilité et la réalité sociale et surtout démographique de l'époque nous échappe entièrement.
Un petit schéma (fig. 2) résume la manière dont nous nous représentons aujourd'hui la formation des trois grands domaines dialectaux gallo-romans: au V^e^ siècle, on suppose que le latin parlé était encore relativement peu différencié en Gaule. C'est la phase 1. Au VI^e^ siècle, on voit se diffuser, depuis le nord du territoire, certaines innovations qui, n'atteignant pas la partie méridionale, créent une première diversité entre le nord et le sud, appelés plus tard domaine d'oïl et domaine d'oc. C'est la phase 2. Au VIII^e^ siècle, une nouvelle vague d'innovations du nord ne se répand plus que sur une partie du domaine qui s'était séparé du sud. Le sud-est du domaine d'oïl reste à l'écart et se constitue en troisième domaine ayant des traits spécifiques. Vous reconnaissez dans la phase 3 la création du domaine francoprovençal. Un tableau (fig. 3) permet à ceux qui voudraient en savoir davantage d'avoir une illus-

Fig. 1

Fig. 2

Lat.	Oc	Franco-provençal	Oïl	
sg. TERRA	terra	terra	terra	innovation du VIII[e] siècle
pl. TERRAS	terras	terras	terras	innovation du VI[e] siècle

Fig. 3

tration concrète du fonctionnement du modèle sur un cas précis.

La diversité géographique du langage créé par la *diffusion des traits* implique logiquement une diversité de structure linguistique. Chaque dialecte ou patois est en principe un système linguistique autonome, puisqu'il est le résultat de multiples différenciations phonétiques, grammaticales et lexicales, bien qu'il partage toujours un certain nombre de traits avec des parlers voisins.
L'autonomie qui nous intéresse davantage est celle qu'un dialecte peut avoir par rapport à la forme dominante du langage, c'est-à-dire le standard codifié. Celui-ci est en général, en tout cas pour les langues romanes, issu d'un parler relativement bien localisé, comme la variété florentine urbaine pour l'italien, un dialecte montagnard de l'extrême nord de la Péninsule ibérique, totalement atypique, pour le castillan ou espagnol, ainsi qu'un groupe dialectal situé au centre du domaine d'oïl pour le français. Ce n'est que progressivement que la norme a fini par se réduire à l'usage parisien, sans parler d'autres restrictions qui ont en fait une exclusivité sociale à partir du XVII[e] siècle.
On peut donc prédire avec une certaine assurance qu'en France en tout cas la distance linguistique dialectale sera en gros proportionnelle à la distance géographique par rapport à la capitale.
Je voudrais consacrer la fin de mon exposé à examiner les conséquences inattendues qui découlent de l'expansion du français central. Je veux parler de l'apparition de nouvelles variétés géographiques du domaine français qui sont, à des degrés variables, en rapport avec la diffusion du standard français dans sa forme parlée ou écrite.
Ce type de diversité géographique est beaucoup moins facile à formaliser au niveau de la description et, par conséquent, très difficile à cartographier.
On devrait s'attendre à ce que la diffusion d'un système linguistique en tant que tel non seulement n'engendre pas de nouvelle variation, mais supprime au contraire toute forme de variation géographique existante. D'autant plus qu'un standard, par définition, doit être autant que possible dépourvu de variation interne.
Dans ce que j'appellerai le phénomène de la *diffusion du code* par opposition à la diffusion des traits, il convient de distinguer deux modalités entièrement différentes mais qui peuvent se combiner à volonté.

1. La connaissance du système se transmet par une forme quelconque d'enseignement organisé. Généralement, dans

ce cas, l'apprentissage commence par la langue écrite et n'est suivi qu'après par l'acquisition de la compétence orale.

2. Le système se diffuse par l'émigration d'un certain nombre de locuteurs de langue maternelle française, capables ou non de maîtriser l'écrit.

La première modalité est une diffusion *par le haut*; elle concerne l'expansion de l'usage du français d'abord écrit, puis parlé, en France même, en Wallonie, au Val d'Aoste et en Suisse romande. Le français écrit remplace le latin (sauf en pays d'oc où il prend aussi la place de l'occitan écrit) et le français parlé se substitue aux dialectes ou patois qui, soit disparaissent, soit survivent, mais dans des contextes socioculturels limités.

Une variation qui vous est particulièrement familière et qui doit son existence indirectement à la centralisation linguistique par le haut est ce que nous appelons le *français régional*. Nous savons tous de quoi il s'agit, mais il y a peu d'objets linguistiques aussi difficiles à définir.

On sait que tel mot est typique d'une région romande et qu'il n'a pas d'équivalent ou qu'il a un autre sens en français standard. Ou que sa fréquence est plus grande. On peut localiser des prononciations sinon à une rue près comme sait le faire le professeur Higgins dans *Pygmalion* de Bernard Shaw, du moins à trente ou quarante kilomètres près. Beaucoup de mots que l'on croit très locaux se retrouvent de l'autre côté de la frontière. La recherche de l'extension en France de beaucoup de ces régionalismes reste en grande partie à faire. C'est la méconnaissance du français parlé en France qui a pendant longtemps fait croire au caractère helvétique d'expressions absentes des dictionnaires français.

Le français régional n'est pas un système linguistique autonome. C'est un ensemble de traits optionnels qui parasitent le système français.

Ses origines: il y a du patois francisé que nous appelons substrat dialectal, il y a la conservation d'anciennes normes françaises, tombées en désuétude, et puis il y a naturellement aussi des emprunts aux dialectes alémaniques. L'helvéticité stricte est le plus souvent liée aux institutions.

Bref, un ensemble des plus hérérogènes, dont le tri nécessite de longues recherches, le qualificatif de « régional » lui étant d'ailleurs conféré par son absence de l'inventaire français — absence qu'il faut d'abord vérifier.

La géographie de chaque trait est encore mal connue dans le détail mais ne paraît pas aussi difficile à établir que sa distribution dans le corps social. Pour y parvenir, il faudrait un important corpus d'enregistrement du français parlé en Suisse

romande que nous n'avons pas les moyens de réaliser actuellement. Un tel instrument permettrait également d'établir un index des fréquences lexicales comme il en existe déjà pour la France et pour le Canada.

La deuxième modalité de la *diffusion du code* est celle qui se produit *par le bas*. Elle concerne l'expansion du français parlé par la création, outre-mer, de colonies de peuplement.

Deux variétés principales sont issues de ces mouvements de population: le *franco-canadien* et l'ensemble de ce qu'on appelle les *créoles français*.

Le patrimoine linguistique exporté était en tous points semblable. Les colons provenaient principalement de la frange occidentale du domaine d'oïl et devaient parler un français plus ou moins dialectal. Mais les résultats ne sont pas comparables. Il y a un abîme entre le franco-canadien et les créoles.

Le français du Canada est, comme le français en Suisse romande, un français «régional». Mais, au-delà des divergences formelles prévisibles, il faut souligner des différences dans la dynamique interne. Le français du Canada, tout en ayant des aspects archaïques comme le français de Suisse romande, est un parler innovateur qui présente des traits nouveaux par rapport aux dialectes occidentaux d'origine. Le français de Suisse romande, on peut le démontrer, ne possède aucun trait phonétique original et n'exploite que très timidement les quelques possibilités encore offertes par le système français en matière de néologismes par dérivation. Les Canadiens sont arrivés en tant que Français et n'ont jamais cessé de penser que le français était *leur* langue. En Suisse romande, la référence au français académique, sur lequel les Romands n'ont d'ailleurs aucun droit de regard, est trop forte pour autoriser une attitude décontractée.

L'intérêt majeur porté par la recherche linguistique depuis une vingtaine d'années au phénomène des parlers *créoles* dépasse de loin la problématique dialectologique.

On sait que les créoles français sont parlés principalement sur des îles de la mer des Caraïbes et de l'océan Indien. Le sujet dans son ensemble est passionnant, mais je me bornerai ici à indiquer comment certains préjugés de linguistes ont pu fourvoyer la recherche parce que ceux-ci ne voulaient être *que* linguistes.

La substance lexicale des créoles français est presque entièrement d'origine française; leur structure grammaticale par contre est non seulement différente, mais relève d'une autre typologie.

Il n'est pas étonnant que, pour expliquer une telle diversité, on ait pendant longtemps exclu tout rapport avec le français. La présence de fortes colonies de Noirs descendants des esclaves, dont l'importation a commencé peu après l'installation

des Blancs au XVII[e] siècle, a vite orienté les recherches vers la grammaire des parlers africains. Et, ô miracle, on pouvait y trouver tout ce qu'on cherchait: les créoles étaient désormais définis comme un lexique français dans une grammaire africaine.

Deux erreurs de méthode qui se sont révélées monumentales expliquent ce raccourci:

Les linguistes, intéressés uniquement par la structure des parlers, méprisaient complètement toute connaissance socio-historique. Ils faisaient des théories génétiques en ignorant tout de l'histoire du peuplement. Une linguiste, dont je tairai le nom, a examiné en 1956 le rôle possible du substrat des langues indigènes sur le créole de la Réunion. Elle ne savait pas que l'île était inhabitée avant l'arrivée des Français.

La deuxième erreur a été la mise en relation des créoles avec le français des dictionnaires et la méconnaissance, de la part de la majorité des créolisants, de l'histoire du français et de ses dialectes.

Un exemple suffira: dans l'histoire du français, on observe, dès le XV[e] siècle surtout, une forte tendance à la grammaticalisation des marques d'aspect verbal. Ces tendances, étouffées par les grammairiens des XVII[e] et XVIII[e] siècles, se sont maintenues dans la langue parlée et ont été érigées en système dans les créoles. Ainsi, dans de nombreux français parlés, on dit encore aujourd'hui « il est *après* manger » au sens de « il est en train de manger ». Dans la phrase créole correspondante, *I ap manzé*, *ap* dérivé de *après* est un marqueur d'aspect complètement grammaticalisé.

Il serait faux de nier le rôle des Noirs dans la genèse des créoles; il paraît même primordial. Mais il ne se situe pas au niveau des emprunts à leurs langues d'origine, qui étaient nombreuses et très diverses. La morphogenèse des créoles, on a pu le prouver, a été extrêmement rapide. En l'espace de deux générations, ils se sont constitués et stabilisés. On considère que la situation de dénuement en moyens de communication verbale dans laquelle se trouvaient les enfants des esclaves immigrés a été déterminante et qu'il pourrait bien s'agir là d'une grammaire « naturelle », créée à partir des seules données, fragmentaires, disponibles pour tous: la langue des maîtres.

Une fois de plus, l'exploration du français parlé en France, prolongée depuis peu par les recherches sur l'histoire du français parlé, paraît indispensable à l'interprétation des variétés géographiques et pourrait bien modifier profondément notre vision du « système » français.

Verra-t-on apparaître alors un nouveau « génie de la langue française » ? Il me semble que le génie auquel nous avons été

habitués jusqu'à présent appartient davantage à ceux qui ont légiféré sur la langue qu'à la langue elle-même.

Mesdames, Messieurs,

Le mythe de Babel n'est pas universel. Les anthropologues ont découvert chez les Busamas de Nouvelle-Guinée et les Indiens Quileutes de la côte ouest des Etats-Unis un mythe inverse, ou inversé [4].

Pour eux, ce qu'il fallait expliquer n'était pas la diversité des langues, mais l'existence de langues communes à toute une population. Ils pensaient en effet qu'à l'origine chaque personne avait un langage différent et que l'intervention d'un héros avait permis l'avènement d'une communauté de langue. Babel et anti-Babel; les deux récits ont une chose en commun: ils valorisent l'unification linguistique. Le premier explique sa perte comme une catastrophe et le deuxième son avènement comme l'œuvre d'un héros.

Or, je suis très frappé par la difficulté de communication qu'il peut y avoir entre des gens qui partagent les mêmes règles de grammaire, aussi bien que par l'extraordinaire habileté de l'homme à modifier sa grammaire lorsqu'il faut à tout prix se faire comprendre par quelqu'un qui en a une autre. En d'autres termes, l'homogénéité linguistique n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour l'intercompréhension. Elle n'empêche pas davantage une nouvelle diversification de la langue. A la limite, elle conduit à un figement dans un état artificiel.

La variation est naturelle au langage, et sans variation il n'y a pas d'adaptation possible aux changements culturels et aux nouveaux besoins de communication.

[1] *Die Mundarten des Cantons Neuenburg*, dans *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung*, XXI, pp. 289–340, 481–548.

[2] Cf. H.-M. Gauger, W. Österreicher et R. Windisch (éd.), *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*, Darmstadt, 1981, p. 25.

[3] *Gibt es Mundartgrenzen?* dans *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, CXI, pp. 365–403.

[4] Cf. D. Hymes, *Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality Among Speakers*, pp. 47–48, dans E. Haugen et M. Bloomfield (éd.), *Language as a Human Problem*, New York, 1973–74.

MERKT Gérard

Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire.

Bulletin CILA, 1985, 41, 85-95.

Une des expériences de base de la pratique de l'enseignement des langues étrangères consiste dans la constatation frustrante que les connaissances que l'on s'efforce patiemment de faire entrer dans les esprits des élèves ont une tendance fâcheuse à se déformer et à s'effacer.

Ce phénomène d'érosion est en contradiction avec l'optimisme des plans d'étude et des programmes scolaires qui ne connaissent que les progressions linéaires et l'addition ininterrompue des acquisitions dans l'apprentissage. L'institution même de l'Ecole est construite sur le dogme inébranlable que tout acte pédagogique conduit vers un succès d'apprentissage et que toute victoire ouvre la voie à d'autres succès, à une chaîne ininterrompue de conquêtes.

Les manuels scolaires sont également imprégnés de cet optimisme. C'est en effet sur la foi en un progrès constant que se construisent leurs progressions. Tout point de syntaxe ou tout élément lexical qui a été présenté, exercé et contrôlé y est supposé acquis définitivement. La didactique des langues enfin prétend mettre à la disposition de l'enseignant toute une panoplie de théories et d'instruments infaillibles, de telle sorte que la pratique de l'enseignement ne puisse être qu'une marche triomphale vers le succès.

La réalité scolaire montre toutefois que tout ne va quand même pas pour le mieux dans le meilleur des mondes pédagogiques possibles. Fréquemment des voix s'élèvent dans la presse ou dans les parlements pour déplorer l'insuffisance de l'enseignement des langues dispensé dans les écoles, opposant ainsi un cruel démenti à l'optimisme des planificateurs de programmes et des auteurs de manuels.

Les enseignants, placés au cœur même de cette contradiction, ne peuvent s'empêcher de reconnaître d'une part la qualité des méthodes et des instruments de travail mis à leur disposition, ni de mesurer d'autre part l'insuffisance des effets de leur action à long terme. En effet, parallèlement aux succès pédagogiques qu'ils obtiennent dans l'immédiat, ils constatent un effritement permanent et incontrôlable de la compétence linguistique de leurs élèves.

1 Le présent article reproduit le texte légèrement remanié d'un exposé présenté en octobre dernier dans le cadre d'une journée de recyclage de l'Association des professeurs de langues des écoles privées de Suisse romande. Ce contexte particulier explique l'absence de références bibliographiques accompagnant traditionnellement les publications scientifiques du Bulletin CILA.

On peut s'étonner que des phénomènes aussi fondamentaux de l'expérience pédagogique que l'érosion des connaissances n'aient jusqu'à présent jamais fait l'objet d'investigations scientifiques visant à en cerner les causes ainsi que les effets. Il y a curieusement comme un tabou qui empêche la didactique des langues vivantes de se pencher sur les phénomènes de régression et de les intégrer dans une théorie globale de l'apprentissage des langues. C'est comme si, préoccupée seulement de comptabiliser les succès, elle avait fermé les yeux sur ces apparitions considérées comme mineures.

Seules certaines formes de la régression de la compétence en langue maternelle ont jusqu'ici mobilisé l'intérêt du monde scientifique. C'est ainsi que la neurologie a développé à travers les travaux sur l'aphasie un secteur de recherche extrêmement intéressant mais lié à des causes pathologiques telles que par exemple des traumatismes cérébraux.

La socio-linguistique a ouvert un autre domaine de recherche sur les phénomènes collectifs de régression de la compétence linguistique, en se penchant sur la dégénérescence des langues en tant qu'instruments de communication de communautés en contact interculturel. Cela s'est traduit par les études centrées sur les pidgins, les sociolectes, les dialectes, bref sur toutes les formes de réduction des langues de culture dans des communautés marginales qui ont développé soit par repliement sur elles-mêmes, soit au contact d'autres communautés, des entités culturelles par réduction ainsi qu'un instrument de communication correspondant.

Toutes ces études, pour intéressantes qu'elles puissent être, ne trouvent cependant pas d'application à l'apprentissage des langues étrangères, où les phénomènes de régression de la compétence linguistique ont des causes ainsi que des manifestations extérieures tout à fait spécifiques que nous allons tenter de cerner de plus près.

Une première remarque s'impose ici. Par définition, la compétence linguistique d'un apprenant est toujours incomplète. Il est par conséquent difficile de déterminer quelle part du manque de compétence relève d'une conquête non-achevée ou est le résultat d'une régression. Toutefois, en situation d'apprentissage scolaire la détermination est possible, puisque l'enseignant, qui est généralement la seule source de diffusion du savoir, sait à tout moment quelle est la compétence idéale de son groupe d'apprenants, qui correspond à la somme des informations qu'il a fait passer.

Une autre caractéristique de la situation scolaire consiste dans le fait que les objets d'apprentissage sont présentés en microsystèmes délimités et fermés sur eux-mêmes (le passif, les pronoms relatifs, le discours indi-

rect. . .) et que la fin de la période d'apprentissage intervient à la suite d'une procédure de contrôle qui garantit que l'acquisition est parfaitement achevée. En principe, l'enseignant n'aborde un autre objet d'apprentissage que lorsqu'il s'est assuré de la parfaite acquisition, le taux de réussite dans la production verbale approchant alors 100%.

Ce n'est qu'à partir du moment où l'on aborde un nouveau micro-système que l'érosion de compétence intervient. Les micro-systèmes précédemment étudiés et qui sont mis en veilleuse par les nouvelles activités linguistiques, sont alors frappés de toute une série de phénomènes régressifs qui peuvent conduire jusqu'à l'effacement total. Sur l'échelle continue qui va de la maîtrise parfaite à l'absence totale de compétence se situent toute une série de paliers intermédiaires qui se présentent à l'observateur sous l'aspect de déformations du système de la langue 2, ou si l'on veut plus simplement sous forme d'erreurs de production.

En situation scolaire, les fautes dans la production verbale de l'apprenant constituent toujours des signes de dégénérescence de la compétence linguistique. En effet, contrairement aux idées reçues, l'erreur est peu fréquente au cours de la période d'apprentissage concentré et guidé tel qu'il se pratique en milieu scolaire, où l'enseignant s'entoure de toutes les précautions utiles pour en limiter l'apparition dans les étapes de présentation et d'exploitation, par crainte de favoriser la mise en place de mauvaises habitudes. Les enseignants, versés dans l'analyse contrastive entre la langue maternelle de l'élève et la langue cible, ou s'inspirant tout simplement de la connaissance empirique des erreurs les plus fréquentes et les plus typiques, savent en général présenter la matière et doser les exercices de telle façon que l'erreur de production soit pratiquement évitée au cours de la période d'acquisition.

Notons en passant que l'attitude face à l'erreur a subi en didactique des langues des changements importants au cours des quinze dernières années. Tout un secteur de recherche en linguistique appliquée s'y est attaché et a produit sous l'étiquette «d'analyse des erreurs» ou «des théories de l'interlangue» une série de modèles intéressants qui n'ont pas manqué d'influencer la pratique de l'enseignement des langues.

A la lumière de ces théories, l'erreur de production apparaît comme un phénomène nécessaire et parfaitement naturel dans la conquête d'une langue seconde. Les linguistes font en effet l'hypothèse que l'apprenant construit sa compétence par approches successives avant d'atteindre une maîtrise comparable à celle d'un locuteur natif de cette langue. Il passe ainsi par une série d'étapes intermédiaires de compétence (désignées par le terme d'interlangue) plus ou moins proches du système de la langue 2. Dans cette vision des choses, l'erreur apparaît

comme un mal nécessaire, comme le révélateur d'une étape intermédiaire dans la conquête de la langue 2. Elle est quasiment sollicitée, provoquée, car elle est un élément constitutif du processus de l'acquisition. Comme phénomène parfaitement naturel, l'erreur n'est pratiquement pas combattue, l'apprenant étant amené par lui-même à ajuster son système personnel à celui de la langue cible par hypothèses et approximations successives.

Il n'y a pas de doute que le modèle que nous venons de décrire correspond aux cheminements du développement de la compétence d'un apprenant en situation d'apprentissage naturel, c'est-à-dire en contact direct et intensif avec la langue seconde. L'erreur est comme un passage obligé dans un processus d'apprentissage qui procède par imitation et ajustements successifs de la langue seconde, qui demeure constamment soumise à l'observation de l'apprenant.

En revanche, en situation d'apprentissage dans le cadre scolaire, l'erreur est le signe d'une régression de la compétence linguistique atteinte à un moment donné, et elle doit à notre avis être combattue avec vigueur dès qu'elle est constatée.

Une expérience conduit récemment dans une classe d'allemand d'un gymnase francophone confirme les observations ci-dessus et nous permet de saisir de plus près certains mécanismes du développement régressif de la compétence linguistique d'un apprenant en situation scolaire. C'est pourquoi nous en présentons ici brièvement les données ainsi que les conclusions.

L'expérience portait sur un point de syntaxe allemande, le «discours indirect», qui représente pour les francophones une difficulté d'apprentissage considérable. En effet, contrairement au français, le discours rapporté entraîne toute une série de modifications morpho-syntaxiques par rapport à la structure normale de la phrase allemande. Sans entrer ici dans les détails, mentionnons que l'apprentissage en classe a porté sur le faisceau de règles morpho-syntaxiques suivantes:

1. Le discours indirect est déclenché par un verbe de déclaration, ainsi que facultativement par certains verbes exprimant le doute tels que: denken, glauben, es scheint mir. . .
2. Le discours rapporté fait usage d'un mode particulier, le Konjunktiv I, qui n'existe à l'état pur qu'à la 3e personne du singulier et qui emprute les formes des autres personnes au mode de l'irréalité (Konjunktiv II).
3. Le discours rapporté peut être introduit par la conjonction de subordination «dass» avec rejet du verbe en position finale ou au moyen

de la structure principale de la phrase allemande avec le verbe conjugué à la deuxième place.

4. Il n'existe en regard des six possibilités de concordance des temps verbaux du français que trois temps en allemand pour exprimer la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité.
5. A côté du discours indirect, il existe également l'interrogation indirecte, qui exige l'emploi du «Konjunktiv» ainsi que le rejet du verbe en position finale.
6. Les interrogatives indirectes introduites par le verbe «wissen» contiennent l'indicatif.

Ce micro-système bien délimité de la syntaxe allemande a été présenté aux élèves aussi bien par ses oppositions face au système de l'allemand que par ses contrastes par rapport à la syntaxe française.

A la fin de la période d'apprentissage, les élèves ont été soumis à un test portant sur tous les points mentionnés plus haut, et dont le taux de réussite global approchait 100%. Par la suite le discours indirect est entré dans une phase de latence, l'activité en classe étant centrée sur d'autres points de syntaxe allemande et sur un entraînement intensif à la lecture.

Toutefois, deux mois plus tard, les élèves furent soumis à un nouveau test de contrôle en trois volets, dans lequel ils étaient invités 1) à se prononcer sur la grammaticalité d'un certain nombre d'énoncés et le cas échéant à proposer des corrections; 2) à démontrer leur connaissance des formes morphologiques du Konjunktiv par le remplissage d'une table de conjugaison; 3) à exprimer leur savoir théorique à propos du discours indirect.

Les résultats ont démontré d'assez bonnes performances sur les jugements de grammaticalité (91% de réussite). En ce qui concerne la maîtrise du système de conjugaison, le taux de réussite était beaucoup plus faible (22% de formes verbales fausses). En ce qui concerne enfin le savoir théorique sur le discours indirect, on a pu constater que les éléments périphériques (interrogation indirecte, emploi facultatif après certains verbes) étaient davantage affectés par l'érosion que les règles fondamentales (déclenchement par un verbe du discours). Le sondage du savoir théorique a mis en évidence que l'appareil métalinguistique pour l'expression des faits de langue devenait imprécis et que les exemples étaient moins nombreux et moins pertinents. La conscience grammaticale des élèves ne parvenait plus à restituer la totalité des règles. Par ailleurs on a pu constater l'apparition de règles idiosyncratiques par omission des restrictions d'usage, par surgénéralisation, par contamination d'autres sous-systèmes de la morpho-syntaxe allemande.

La comparaison des deux épreuves de contrôle a mis en évidence un second fait frappant: les élèves dont le niveau de compétence global en allemand pouvait être considéré comme le plus faible du groupe ont aussi réalisé dans la seconde épreuve le taux de réussite le plus bas, ce qui suggère l'hypothèse que l'érosion de connaissance est précipitée lorsque la maîtrise des structures de base est mal assurée.

En conclusion de l'observation conduite à propos du discours indirect allemand, on peut sans doute affirmer que les forces qui commandent les processus de régression de la compétence linguistique sont dans les grandes lignes des tendances simplificatrices. L'esprit de l'apprenant élimine les exceptions, surgénéralise certains phénomènes; bref il amenuise par étapes successives jusqu'à dissipation totale.

Il n'y a rien là que de très naturel et les mêmes tendances simplificatrices se manifestent également dans l'usage collectif des langues. C'est ainsi que dans l'allemand parlé le mode du discours indirect (Konjunktiv I) est très souvent remplacé par l'indicatif, et il y a fort à parier qu'il finira par disparaître également du code écrit.

Ayant décrit les effects de la régression de la compétence linguistique, il est temps de nous pencher sur ses causes. Les unes me paraissent liées au fonctionnement même de l'esprit humain face à l'apprentissage, alors que les autres découlent des conditions dans lesquelles cet apprentissage doit se faire – dans notre cas le cadre insitutionnel de l'école.

Pour ce qui est des causes inhérentes à la nature humaine, il convient de s'arrêter un instant à ce que l'on sait du fonctionnement de la mémoire, car il ne fait pas de doute que celle-ci joue dans l'apprentissage des langues un rôle essentiel. L'ensemble de faits suivants doit retenir tout particulièrement notre attention:

1. Il faut distinguer entre une mémoire à court terme et une mémoire à long terme qui remplissent dans la réception des informations des fonctions très différentes.
2. On distingue en outre deux types de stockage dans la mémoire: celui qui suffit à la reconnaissance et comporte un nombre limité de signes, et celui qui est nécessaire à la production avec un nombre beaucoup plus important de signes constitutifs.

La mémoire à court terme a surtout pour fonction de trier les informations qui parviennent au cerveau et d'éliminer rapidement toutes celles qui paraissent superflues. Elle s'attache au sens, construit au fur et à mesure que les informations parviennent des sortes de condensés qui sont envoyés dans la mémoire à long terme. Concrètement cela signifie

que la mémoire à court terme enregistre les informations phonologiques et grammaticales d'un message verbal, puis les efface dès qu'elle en a extrait le sens. La preuve de cette affirmation réside dans le fait qu'il est impossible de retenir plus de 8 à 10 syllabes d'une langue que l'on ne connaît pas, dont on ne saisit par conséquent pas le sens, alors que le pouvoir de retenue est pratiquement doublé dans sa langue maternelle. En réalité ce qui est retenu, ce n'est pas tant le message phonologique pur, les quelque 15 à 20 syllabes aisément reproduites, que la signification qui leur est attachée et à partir de laquelle on reconstruit l'enveloppe phonologique. Lors de la réception d'un texte d'une certaine longueur la mémoire à court terme élimine phrase par phrase les informations phonologiques et morpho-syntaxiques pour ne conserver que le sens; et au fur et à mesure que les phrases s'accumulent, l'esprit procède à de nouvelles éliminations après avoir regroupé les éléments de sens en des structures de plus en plus abstraites et condensées. Et c'est finalement le noyau ferme de signification qui est envoyé dans la mémoire à long terme où il demeure stocké comme élément disponible. Si cette disponibilité n'est pas sollicitée l'information tombe dans la mémoire passive d'où elle finit par s'effacer totalement, faute d'être stimulée.

Un autre phénomène important que nous connaissons du fonctionnement de la mémoire c'est le fait que le stockage n'est rien d'autre qu'une opération de structuration des informations dans un système de référence. Ce n'est que dans la mesure où l'information destinée au stockage est bien intégrée dans un cadre solide, qu'elle a des chances de rester disponible. Ici aussi, un fait d'expérience quotidienne permet de prendre conscience du phénomène. Il arrive fréquemment que l'on ne retrouve pas le nom de quelqu'un que l'on connaît pourtant bien et auquel on pense. Tout naturellement on parcourt dans sa tête les systèmes de références dont on dispose, jusqu'à ce qu'on retrouve le nom. On se dit par exemple, ce nom commence par A (Albert, André, Alfred, Auguste. . .); ou bien on se dit: je l'ai vu pour la dernière fois à telle occasion en telle compagnie, . . . et tout à coup le nom cherché jaillit du fond de la mémoire.

Ceci nous conduit à une autre loi fondamentale qui règle le fonctionnement de la mémoire, à savoir que le stockage dans la mémoire à long terme a besoin de renforcements échelonnés dans le temps, faute de quoi les informations subissent l'effacement.

Nous aborderons plus loin les conséquences pédagogiques qui découlent de ces faits, mais auparavant nous nous tournerons encore brièvement vers les causes de la régression de la compétence linguistique qui sont liées aux conditions institutionnelles de l'apprentissage en milieu

scolaire. Deux faits en particulier contrarient l'apprentissage des langues: la concurrence des autres disciplines et la faible dotation horaire.

La concurrence des disciplines déploie ses effets négatifs sous deux formes différentes: 1) La tendance naturelle à l'effacement de la mémoire est renforcée par le phénomène de succession des disciplines scolaires dans l'organisation de l'horaire. A chaque leçon correspond une matière différente, donc un effort d'apprentissage spécifique. Au moment où l'apprenant se centre sur une matière donnée, non seulement il perd de vue ce qui ne concerne pas directement cette matière, mais son esprit a tendance à effacer ce qui s'est présenté précédemment à son attention. 2) L'effort d'apprentissage varie en fonction des disciplines scolaires. Les disciplines scientifiques réclament un engagement de l'esprit assez différent de celui des langues vivantes. Elles exigent en effet un pouvoir d'abstraction formelle, doublé de l'aptitude à établir des relations logiques entre des faits. Dans les langues, on ne connaît pas de réelles difficultés de compréhension. Aucun élève n'a de véritables difficultés à «comprendre» des faits de syntaxe ou de morphologie, comme cela peut arriver dans l'étude de certains chapitres de mathématique ou de physique. Si l'effort de compréhension est donc relativement restreint par rapport aux sciences, en revanche l'effort d'assimilation à long terme est beaucoup plus considérable. En effet, on peut fort bien avoir oublié ce qu'on a appris en électricité lorsqu'en physique on aborde l'optique ou la mécanique, et la plupart des élèves ne manquent d'ailleurs pas d'alléger rapidement leur mémoire. En revanche, la même attitude d'apprentissage conduit à la catastrophe dans l'enseignement des langues, où l'ensemble du bagage de connaissances dispensé depuis les débuts de l'apprentissage doit constamment être maintenu présent à l'esprit.

A côté de la concurrence des disciplines, la dotation horaire est une des autres causes de difficulté d'apprentissage dans l'enseignement des langues, où, comme nous venons de le voir, il est essentiel de maîtriser toujours l'ensemble du bagage de connaissances. Or, avec des dotations de 3 ou 4 heures par semaine, cette exigence est difficile à concilier avec l'obligation d'accomplir le programme. L'enseignant est obligé de se lancer dans une fuite éperdue en avant qui l'empêche d'assurer ses arrières.

Nous venons d'évoquer les causes des difficultés dans l'enseignement des langues vivantes en situation scolaire. Il reste à nous pencher sur les remèdes propres à en atténuer les effets.

Par expérience nous savons que les phénomènes de régression de la compétence peuvent atteindre des degrés de variation très différents selon les classes ou selon les individus qui les composent. Il peut arriver que l'on se trouve face à une classe où les lacunes sont si béantes qu'il

est pratiquement impossible d'enseigner. Il n'existe pas de recettes pour faire face à certaines situations qu'il faut presque considérer comme désespérées.

En revanche, il existe un certain nombre de mesures préventives qui mettent à l'abri de la catastrophe.

La première – et nous y avons déjà fait allusion plus haut – consiste à réagir immédiatement à tout signe de déformation, à combattre avec énergie l'apparition des fautes qui ne manquent jamais de s'installer après l'achèvement d'une période d'apprentissage intensif. Certes, en pédagogie des langues on a coutume de travailler sur des micro-systèmes isolés (le passif, le pronom relatif. . .), mais ce faisant on a tendance à perdre de vue la langue comme système global composé de structures interdépendantes. En isolant les structures pour des raisons pédagogiques légitimes, on se coupe de la fonction communicative de la langue et on s'éloigne de son usage naturel. Or l'interdépendance des structures est aussi indispensable dans l'apprentissage que l'isolement à des fins pédagogiques. C'est en effet dans un système d'oppositions qu'une structure donnée reçoit sa signification et sa fonction. Si, par exemple, on centre à un moment donné l'enseignement sur la morphologie du subjonctif, il est indispensable d'activer en même temps tout le système de conjugaison verbal du français. Si la connaissance de l'indicatif est imprécise dans l'esprit de l'élève, la mise en place du subjonctif ne pourra pas se structurer correctement; il demeurera flottant et aura une tendance beaucoup plus marquée à s'éroder à son tour.

Il apparaît donc comme essentiel de maintenir l'ensemble du système de la langue seconde dans un état de fonctionnement parfaitement naturel. Cela nous condamne à corriger les progressions purement linéaires des manuels par une pédagogie en cercles concentriques, de telle façon que toute acquisition nouvelle soit constamment et immédiatement intégrée dans le système fonctionnel global de la langue.

Pour réaliser un état d'équilibre aussi proche que possible de la compétence d'un natif, il convient de dépasser rapidement le travail sur une structure isolée au moyen des longues séries d'exercices de drill grammatical comme elles se pratiquent encore trop souvent en laboratoire de langues. Il faut avoir le courage et l'imagination de passer le plus rapidement possible d'une action pédagogique centrée sur la phrase à une pédagogie du texte.

A vrai dire, il n'est pas toujours aisé de mettre en place une pédagogie axée sur le texte qui fait intervenir l'ensemble des structures apprises à un moment donné. L'une des conditions consiste à s'appuyer sur des procédures d'évaluation qui elles aussi contrôlent l'ensemble de la com-

pétence linguistique et qui ne se limitent pas à la dernière matière abordée. Il faut rejeter avec vigueur ces tests atomisés où les apprenants peuvent se contenter de prouver par choix multiple ou par remplissage lacunaire qu'ils ont intégré un tout petit domaine de la langue seconde. Ce type d'épreuves renforce aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant l'illusion que des objectifs pédagogiques ont été atteints, alors qu'en réalité elles ne font que favoriser l'effritement de la compétence.

A part l'ouvrage de R.D. LAMBERT et B.F. FREED, *The Loss of Language Skills*, Rowley, 1982, 253 p.), rien n'a été publié sur le problème de la régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage des langues secondes. Notre objectif était de susciter une prise de conscience du phénomène, qui ne peut manquer d'entraîner une réflexion en profondeur sur les conditions de l'enseignement des langues.

Beaucoup de questions subsistent. En guise de conclusion nous aimerions en évoquer quelques-unes, afin de souligner une dernière fois l'importance du phénomène et de susciter peut-être d'autres recherches qui permettent d'optimaliser l'enseignement des langues:

1. Est-ce que l'érosion affecte dans la même mesure tous les domaines de la compétence linguistique; en d'autres termes, est-ce que l'érosion frappe de la même façon la phonologie, la morpho-syntaxe, le lexique?
2. Comment les différentes aptitudes fondamentales sont-elles concernées? Est-ce que les aptitudes productives sont affectées plus rapidement et plus en profondeur que les aptitudes réceptives?
3. Existe-t-il en ce qui concerne les effets de l'érosion des différences individuelles? Est-ce que des facteurs tels que l'âge, le sexe, le niveau intellectuel général des apprenants jouent un rôle spécifique dans ces phénomènes?
4. Existe-t-il une relation quelconque entre le niveau de compétence général atteint par l'apprenant et l'étendue de l'érosion? Est-ce que les débutants sont plus menacés que les étudiants avancés?
5. Est-ce que des micro-systèmes fraîchement appris sont plus ou moins menacés que des matières acquises il y a longtemps et déjà en bonne partie automatisées?
6. Dans quelle mesure l'apprenant est-il lui-même conscient des phénomènes d'érosion qui l'affectent?
7. Quelles stratégies compensatoires conscientes ou inconscientes l'apprenant développe-t-il pour combattre les effets de l'érosion?
8. Est-ce que des phénomènes d'érosion qui se manifestent dans un secteur limité de la compétence linguistique projettent leurs effets

sur d'autres secteurs? En d'autres termes, est-ce que les phénomènes demeurent bien circonscrits, ou bien est-ce qu'ils menacent l'équilibre de l'ensemble de la compétence linguistique de l'apprenant?

9. Est-ce que le mode d'apprentissage a une influence sur les phénomènes de régression de la compétence?
10. Est-ce que la simple exposition à l'influence de la langue étrangère par l'activité de la lecture ou de l'écoute met à l'abri de l'érosion ou bien est-ce qu'un minimum d'usage actif de la langue est indispensable?
11. Est-ce que l'érosion est une réplique négative de l'acquisition ou si l'on veut, existe-t-il un ordre universel d'apparition des phénomènes de régression?
12. Comment peut-on combattre l'érosion avec un maximum d'efficacité? Existe-t-il des méthodes appropriées, à quel moment faut-il les appliquer? Peut-on abandonner au hasard ou à l'initiative personnelle des apprenants la reconstruction de la compétence linguistique?

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH-2000 Neuchâtel

Gérard MERKT

MIEVILLE Denis

Qu'est-ce que la logique aujourd'hui?

Leçon inaugurale, Annales de l'Université de Neuchâtel, 1987-1988, 204-214.

Proposer sous une forme interrogative le thème que l'on veut traiter, c'est bien sûr suggérer l'apport d'une réponse dans le développement de l'exposé. Et c'est bien avec cette intention que je m'adresse à vous.
Cependant, afin de dissiper tout malentendu, je ferai la remarque suivante: je ne vous proposerai pas de définition liminaire de la logique. Une telle manière d'agir me conduirait à ne donner qu'une image caricaturale, partiale et partielle de ce qu'est la logique aujourd'hui. Une science ne se structure qu'en se réformant, et plus de vingt siècles d'histoire de la pensée rationnelle n'ont pas réussi à doter la logique d'une définition qui aurait l'assentiment de tous.
C'est à travers le rappel de quelques événements historiques, l'explicitation de certaines ruptures épistémologiques également, que je tenterai de dégager, dans un premier temps, certaines constantes qui caractérisent la logique.
Ensuite, je mettrai en évidence l'émergence d'un mouvement amorcé au XIX• siècle par Boole et De Morgan, mouvement qui s'inspire de la méthode mathématique et qui érigera au XX• siècle un édifice logique certes admirable, mais cependant très spécifique du projet qui a conduit à sa réalisation.
Je dirai alors les particularités de cette logique dominante et je défendrai l'idée selon laquelle la logique aujourd'hui ne ressortit pas uniquement à ce paradigme.

I

Lorsque l'on pose son regard sur l'histoire de la logique, on en retire l'impression que cette discipline a toujours témoigné d'une grande fidélité aux intentions, aux aspirations de celui que l'on s'accorde à considérer comme son fondateur: Aristote. Il disait de la logique «qu'elle a pour objet le vrai grâce aux conclusions qui découlent nécessairement des prémisses, et que son objet, c'est la démonstration[1]». Au Moyen Age, saint Thomas d'Aquin la définit comme «l'art qui dirige l'acte même de la raison, c'est-à-dire l'acte par lequel l'homme procède, par ordre, facilement et sans erreur[2]». Au XIX[e] siècle, G. Boole la considère comme «l'analyse des lois fondamentales qui règlent les opérations de la pensée par lesquelles nous raisonnons[3]». Enfin, plus près de nous, le logicien français Guillaume écrivait, il y a quelque dix ans, que «la logique a pour objet l'étude des formes que revêt la pensée dans l'efficace de sa fonction de connaissances, et des lois qui conditionnent cette efficience[4].»
La préoccupation du logicien a toujours été, aujourd'hui comme hier, de s'intéresser aux raisonnements, aux règles et principes qui le gouvernent, même si les méthodes, voire les doctrines avec lesquelles la logique s'accorde se sont profondément modifiées. Mais s'intéresse-t-il réellement aux lois que suit la pensée dans l'efficace de sa fonction de connaissance? Si cela était, il se reconnaîtrait aujourd'hui dans le corps de la psychologie de l'intelligence, ce qu'il ne fait pas.
Le logicien s'intéresse davantage à la production, à la réalisation des activités de pensée qui s'exprime notamment de manière discursive. Et il n'est pas inutile d'insister sur le fait qu'il n'y aurait pas de logique sans discours et donc sans une sémiologie du discours. Le logicien n'a eu de cesse d'examiner les signes qui, dans toute activité discursive de raisonnement, articulent les concepts, règlent les inférences, organisent les raisons, et cela dans le but de mettre en évidence les principes associés aux raisonnements et d'en exhiber les lois fondamentales.
Le problème de la vérité des propositions qu'un raisonnement articule, celui de l'organisation des concepts que ces propositions contiennent, l'étude de la validité des raisonnements, la résolution des antinomies, l'explication des paradoxes, telles sont les préoccupations qui guident la réflexion du logicien.
Et l'on doit effectivement reconnaître à Aristote la première tentative d'explication des procédés de raisonnement qui étaient appliqués jusqu'alors de manière intuitive.
Mais la vérité est relative, et même, dit-on, le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas! Comment donc confondre la vérité? De quelle manière saisir la validité d'un raisonnement? La révolution aristotélicienne est remarquable à cet égard.
Analysant des raisonnements sous leur forme discursive, il en

isole des fragments, ceux qui articulent les concepts, qu'il remplace par des formes. A une proposition concrète, il y substitue le *schéma* que cette proposition manifeste, évacuant ainsi le contenu:

De «l'homme est sage»
il en retiendra
B appartient à tout A ou
A est prédiqué de tout B.

Les schémas formels sont à leur tour insérés dans des schémas de raisonnement. Aristote mettra alors en évidence les premières lois formelles, les syllogismes, qui permettront de garantir la validité de certains enchaînements, validité de forme et non de contenu.
La syllogistique se complétera de manière fondamentale grâce aux travaux des stoïciens, qui vont considérer toute proposition comme une entité, indépendamment de son organisation interne, et qui vont établir les lois qui garantissent la validité de certaines de leurs compositions.

II

Cette première étape est essentielle. Elle établit les fondements d'une discipline formelle du raisonnement concret. Discipline normative et qui privilégie la bivalence. Cependant, bien que formelle, cette discipline n'est pas encore formaliste: son langage apparaît encore comme une association de schémas et d'expressions langagières.
La logique-raison est aussi logique en discours. Les relations ou les articulations qui unissent les formes sont exprimées dans la langue de tous les jours. Or, nous le savons, les langues naturelles ont ceci de particulier que leurs unités syntaxiques ne sont pas toujours, sémantiquement parlant, univoquement déterminées. Certains connecteurs, certaines relations sont polysémiques, et de ce fait n'offrent pas la garantie de rigueur que requiert le raisonnement. Et cet état des choses ne permet pas un calcul.
Ce qui va marquer la logique contemporaine, c'est le passage d'une logique en discours à une logique-calcul. Cette mutation ne s'est pas faite en un seul jour. Il a fallu pour cela l'avènement d'une discipline algébrique rigoureuse et efficace. Il a fallu également des hommes tel Leibniz, que d'aucuns s'accordent à considérer comme le précurseur de la logique moderne. Avec ce savant, nous sommes en présence d'une démarche extrêmement exigeante, puisqu'elle associe la traduction formelle du raisonnement à l'idée de calcul. Leibniz aspire à réaliser une

algèbre du raisonnement qui, dit-il, «donnerait moyen de raisonner en calculant, de sorte qu'au lieu de disputer on pourrait dire comptons[5]». Son projet consiste d'une part à faire correspondre un symbole et un seul à chaque idée claire et distincte et, d'autre part, à formuler explicitement toutes les règles qui permettent d'enchaîner ces symboles. C'est dans ce sens que le projet très généreux, trop généreux, de Leibniz annonce l'avènement des théories logiques modernes, théories profondément mathématisées.

Un siècle et demi plus tard apparaît une première réalisation réduite de ce projet. En 1847, G. Boole publie *The Mathematical Analysis of Logic*[6]. Il s'agit du premier langage mathématique de la logique. En s'inspirant de la méthode algébrique et arithmétique, il élabore un calcul logique. Le langage qu'il utilise a cependant ceci de particulier qu'il n'est pas libéré des origines mathématiques qui l'ont suscité. C'est avant tout un instrument qui, à partir d'un donné logique, fournit une réponse logique. Il ne reflète aucunement les activités de pensée associées au mouvement déductif parce qu'il est trop soumis aux règles algébriques classiques.

Au crépuscule du XIX[e] siècle, avec les travaux de Frege, nous observons une restructuration fondamentale de la logique. Cette discipline reste mathématique, mais elle l'est d'une autre manière que celle de Boole et de De Morgan. Frege emprunte à la mathématique non pas l'efficacité opératoire d'une théorie particulière, mais la méthode axiomatique et l'idée d'un procédé de calcul sur des signes. En 1879, dans sa **Begriffsschrift:** *langue par formules de la pensée pure, modelée sur celle de l'arithmétique*[7], Frege expose un calcul logique dans une langue caractéristique. Pour la première fois, la méthode déductive s'exprime dans une langue idéographique, langue dans laquelle les principes mêmes de la logique sont énoncés et qui rompt définitivement avec les langues naturelles. Cet ouvrage est remarquable; Bochenski le juge même d'une importance égale à celle des *Premiers Analytiques* d'Aristote. Mais Frege veut davantage que simplement rendre compte de «l'idéal d'une méthode strictement scientifique en mathématique». Il est convaincu que l'arithmétique, et à travers elle toute la mathématique classique, est fondée sur des lois de pure logique. Avec détermination, il explicite ces fondements dans les *Grundgesetze der Arithmetik*[8]. Il vit alors un drame profond: sir Bertrand Russell, lecteur admiratif et attentif de l'œuvre de Frege, y décèle une contradiction interne issue d'une proposition primitive qui semblait apparemment en parfait accord avec la perception que l'on avait des objets et de la manière de les organiser. Cette contradiction ébranle profondément l'édifice mathématique. Elle ruine tous les efforts des Cantor, Dedekind et Frege qui s'étaient appliqués à résoudre les problèmes réels que soulevaient

les fondements des mathématiques et, plus particulièrement, la jeune théorie des ensembles. Face à cette situation critique, des logiciens vont s'efforcer de surmonter l'impasse. Russell évitera de manière ingénieuse l'antinomie en introduisant une théorie des types et en admettant les axiomes de réductibilité et de l'infini dont le caractère logique est douteux.

Les *Principia Mathematica*[9] qu'il rédige avec Whitehead au début de ce siècle se révèlent une œuvre logique marquante à plus d'un titre, imposant notamment une écriture symbolique, une présentation axiomatique, en fait tout un style et une philosophie à la logique d'aujourd'hui.

Toutes les questions ne sont pas pour autant résolues. En effet, un système aussi remarquable que celui de Russell évite-t-il les pièges dus à l'intuition? est-il cohérent? de quelle manière montrer la cohérence d'une théorie? Et puisque la logique est aussi calcul, qu'est-ce qu'une démarche effective de calcul? L'avènement de la théorie des systèmes formels va fournir une réponse à ces questions. On assiste alors à une rupture épistémologique importante. Jusque-là, la logique était profondément associée à une certaine déontologie du raisonnement et, avec Frege et Russell, elle se voyait de plus intimement liée aux fondements mêmes de la pensée mathématique. Dans la perspective des systèmes formels, la logique apparaît pleinement symbolique, formaliste et objective. On fait abstraction du sens logique de ses formes pour n'étudier que la manière de les organiser. La logique se désincarne pour ne devenir qu'une pure structure formelle. «Au commencement, il est dit ici, il y a le signe[10]», aimait à dire Hilbert, à qui l'on doit les premières constructions de ces systèmes. La logique devient alors l'ensemble des langues logiques que l'on élabore dans ce cadre. Ce qui fait dire à Carnap: «En logique, il n'y a plus de morale, chacun a le droit de construire sa syntaxe comme il l'entend[11]» et à Thom que «le logicien procède à une reconstruction de l'univers à la fois fantomatique et délirante[12]». Certes, il est possible d'associer une signification à ces constructions syntaxiques. Pour cela, il est nécessaire d'interpréter les symboles utilisés. Il est dès lors possible d'étudier les relations que soutiennent syntaxe et sémantique, et davantage encore, de mettre en évidence les propriétés métalogiques que ces constructions possèdent. Il s'ensuit plus d'une conséquence.

A une construction syntaxique correspondent plusieurs interprétations. Une organisation syntaxique ne permet donc pas de caractériser de manière univoque un univers sémantique. Grâce aux théorèmes de Gödel[13], on sait davantage encore: dans une théorie formelle suffisamment riche, certaines des propriétés qui la caractérisent ne sauraient y être représentées. Il n'est pas possible notamment de développer en elle la preuve de sa non-contradiction. De plus, de tels systèmes sont indécidables. Cela

signifie qu'il n'existe aucun algorithme effectif nous permettant de décider dans tous les cas si, étant donné une proposition, celle-ci est ou n'est pas un théorème. Et ces métapropriétés sont conservées quelles que soient les modifications apportées à la théorie. Ces résultats ont des conséquences épistémologiques importantes. Ils mettent en évidence les limites même de la pensée formelle; ils montrent notamment que la pensée formelle est indéniablement subordonnée à la pensée naturelle. « Tout se passe comme si l'esprit pouvait concentrer sa lumière sur certains points particuliers mais était incapable d'éclaircir simultanément et aussi vivement l'ensemble du réel [...] il est réconfortant de constater qu'aucune machine n'est capable de se substituer à nous [...] et que la pensée reste une aventure[14] ». Mais cet édifice théorique, admirable par le génie de sa construction ainsi que par ce qu'il montre, possède les défauts de ses qualités, et en particulier de ses liens étroits avec la pensée mathématique. Bien des philosophes et des hommes de sciences humaines qui s'intéressent à la représentation de la pensée rationnelle craignent l'arrogance et la complexité symbolique de ces théories, et pour cela les refusent ou les ignorent. D'autre part, l'importance de ces théories formelles a été telle qu'elles ont été rapidement considérées comme le paradigme de toute logique. Or la logique d'aujourd'hui, c'est certainement cela aussi, mais pas uniquement.

III

Issue d'une perspective logiciste ancrée sur une problématique mathématique, cette récente tradition n'a considéré que ce qui lui convenait, et cela dans une perspective conceptuelle très particulière. Elle veut, par les propositions primitives qu'elle présente et par ses directives inférentielles, embrasser tous les possibles de l'univers clos qu'elle investit. Ce faisant, elle s'interdit toute expansion créative et se révèle inapte à représenter des subtilités logiques que la pensée vivante, à travers ses raisonnements, met en œuvre.

C'est la raison pour laquelle je me suis intéressé à l'existence d'autres manières de faire de la logique. J'ai rencontré alors l'œuvre du logicien polonais S. Leśniewski (1886-1939), œuvre élaborée dans les années vingt, d'une grande subtilité, mais malheureusement éclipsée par le succès des théories russelliennes. Je me suis efforcé — et m'efforce encore — de la rendre accessible, de la faire mieux connaître[15]. Pour quelles raisons? Je pense que la manière leśniewskienne de concevoir le discours de la logique est plus riche, plus « vivante » que celle des théories classiques. Car cette théorie est un système ouvert dans le sens que l'ensemble des foncteurs ou relateurs logiques qu'elle

contient n'est pas une donnée fixée ou imposée préalablement. Il est possible à partir d'un tel système d'élaborer progressivement des édifices logiques d'une remarquable finesse. De plus, cette théorie possède des propriétés qui l'apparentent aux discours naturels:

— le langage se développe de manière constructive et génétique;
— le langage s'accorde de son propre développement et *crée* ses propres opérateurs et relations;
— les définitions n'y sont pas de simples abréviations, de simples commodités de notations. Elles sont porteuses d'idées nouvelles.

De plus, il est possible d'y représenter des subtilités logiques que la pensée naturelle sait fort bien exploiter, tels les principes de compatibilité ou de pertinence qui permettent de dépasser la simple répartition des choses en classes de manière à privilégier davantage l'articulation des pensées.

La logique d'aujourd'hui, c'est aussi cela. Il n'en reste pas moins que cette logique-là, aussi riche et subtile qu'elle soit, demeure obsédée, tout comme la logique classique, par la notion du vrai. «Or il se trouve que la pensée n'est pas uniquement tournée vers la contemplation du vrai et même qu'elle se trouve sans cesse sollicitée par l'action quotidienne [...] Il n'y a pas d'action qui ne réclame le concours d'autrui, de sorte que pour agir il faut savoir persuader. Le vrai ne suffit plus, car comme le disait déjà Socrate [...] 'le persuasif c'est le vraisemblable' [...] et c'est le champ tout entier de l'argumentation qui s'ouvre à la logique, théorie des opérations de pensée[16]».

Oui, la logique, aujourd'hui, c'est aussi cela: une logique qui prend distance d'avec celle des mathématiciens pour s'ouvrir à la description des activités logico-discursives qui règlent l'argumentation et le raisonnement naturel. Elle ne peut le faire, elle non plus, sans analyser les discours qui portent raisonnements et argumentations. Elle ne peut le faire sans réintroduire la notion de sujet, la notion de contenu, sans considérer la finalité de l'activité discursive et l'auditoire auquel elle est destinée.

Ainsi, le logicien est en droit de s'intéresser au système des opérations logico-discursives qu'un locuteur met en œuvre pour élaborer, à l'intention d'un auditoire et en utilisant une langue naturelle, une schématisation, c'est-à-dire un fragment de représentation du monde. Grâce aux travaux de Jean-Blaise Grize[17], nous disposons aujourd'hui d'un cadre théorique dans lequel il est possible d'étudier ces opérations. Cette logique, dite naturelle, s'écarte des contraintes très exigeantes de la logique formelle et nous donne les moyens d'aborder l'étude du vraisemblable. La logique aujourd'hui, c'est aussi cela.

Vous comprendrez donc les difficultés à définir simplement ce qu'est la logique aujourd'hui. J'ai tenté de mettre en évidence trois pôles qui la caractérisent.

— Il y a d'abord toutes ces logiques associées à la pensée mathématique et profondément inscrites dans une perspective formaliste. Elles sont essentielles à cause même de leurs limitations. Elles permettent d'aborder *la* logique du futur «avec des yeux renouvelés, formés à l'exploration de l'avenir[9]». C'est la raison pour laquelle je continuerai à enseigner cette perspective.
— Il y a aussi ces logiques développées par Leśniewski, et qui peuvent être considérées comme des extensions des logiques classiques. Elles se caractérisent par un langage d'une richesse et d'une subtilité inégalées à ce jour, ainsi que par leur autocréativité si originale. Ces propriétés expliquent l'intérêt qu'elles suscitent aujourd'hui.
— Il y a enfin cette dimension de la logique naturelle, logique liée à notre volonté de connaître et de caractériser toujours davantage les opérations associées aux raisonnements naturels.
Logiques d'aujourd'hui, elles sont aussi dans leur développement logiques de demain; et c'est dans ces perspectives que je poursuivrai à la fois mon enseignement et mes recherches.

* * *

Jean-Blaise Grize, je sais que vous n'appréciez ni les honneurs, ni les hommages. Je sais également qu'il est de tradition dans le cadre d'une leçon inaugurale de dire sa reconnaissance à son maître. Je le ferai non pas parce que je le dois, mais parce que je le veux.
Je tiens à rendre hommage à l'homme de talent et de cœur que vous ne cessez d'être et si je parle ici, aujourd'hui, c'est à vous que je le dois. Je le dois à cette générosité intellectuelle qui vous caractérise, je le dois à ce profond respect que vous avez pour l'autre, je le dois à cette grande liberté de penser que vous m'avez toujours offerte.
Un jour, me disiez-vous, les discours les plus tristes sont les plus beaux, les plus courts, les plus sincères. Permettez-moi donc de vous dire simplement toute ma reconnaissance; merci Jean-Blaise Grize.

NOTES

[1] Aristote: *Premiers Analytiques*, 24*a*, 10.
[2] Saint Thomas d'Aquin: *Commentaires des Premiers Analytiques*, Lib. I, Lect I.
[3] Boole G.: *An Investigation on the Laws of Thought*. New York, Dover, 1958. Première édition: Londres, Macmillan, 1854.
[4] Guillaume M.: «Axiomatique et logique», in: Dieudonné J. (éd.), *Abrégé d'histoire des mathématiques 1700-1800*. Paris, Hermann, 1978, Vol. II, Chap. XIII, p. 315.
[5] Citation tirée de la lettre au duc de Hanovre (Gerhardt, T. VII, p. 24).
[6] Boole G.: *The Mathematical Analysis of Logic*. Londres, Cambridge, Barclay & Macmillan, 1847.
[7] Frege G.: *Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formalsprache des reinen Denkens*. Halle, Nebert, 1879.
[8] Frege G.: *Grundgesetze der Arithmetik*. Jena, Pohle, 2 volumes, 1893, 1903.
[9] Withehead A.N. & Russell B.: *Principia Mathematica*. Cambridge, University Press, 1910.
[10] Cité in Dumitriu A.: *History of Logic*. Tunbridge Wells, Abacus Press, 1977, 4 tomes en 1 volume, p. 124.
[11] Cité in Blanché R.: *Introduction à la logique contemporaine*. Paris, A. Colin, 1968, p. 21.
[12] Thom R.: «Les mathématiques 'modernes': une erreur pédagogique et philosophique?». *L'Age de la Science*, 1970, *vol. 3*, N° 3, p. 235.
[13] Gödel K.: «Über formal unentscheibare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme, I». *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 1931, 38, pp. 173-198.
[14] Grize J.-B.: *De la logique à l'argumentation*. Genève, Droz, 1982, p. 48.
[15] Miéville D.: *Un développement des systèmes logiques de S. Leśniewski. Protothétique, Ontologie et Méréologie*. Berne, Francfort/M., New York, P. Lang, 1983.
[16] Grize J.-B.: *op. cit.*, p. 27.
[17] Borel M.-J.; Grize J.-B.; Miéville D.: *Essai de logique naturelle*. Berne, Francfort/M., New York, P. Lang, 1983.
Grize J.-B. (éd.): *Sémiologie du raisonnement*. Berne, Francfort/M., New York, P. Lang, 1986.
[18] Dubarle P.: *Initiation à la logique*. Paris, Gauthier-Villars, 1957, p. 82.

III. MONNIN P.-E.

MONNIN Pierre-Eric

L'assimilation entre consonnes en français parlé.

Bulletin CILA, 1970, 12, 23-27.

L'usage du laboratoire de langues pour l'entraînement phonétique permet d'isoler certains phénomènes qu'un enseignement traditionnel aurait tendance à ignorer. C'est ainsi qu'en français parlé, l'assimilation interconsonantique mérite d'être examinée. Dans son article sur La rédaction de bandes de phonétique corrective *(Bulletin CILA* 9, 12–20), Mme F. Redard fait allusion à ce problème; en vue d'applications pratiques, nous avons tenté non pas de faire le point sur les différents avis déjà publiés, mais de dégager certaines normes des nombreux exemples recueillis grâce à la collaboration de Mme Redard elle-même et d'A. Gilliard.

En dehors des quelques formes fixes attestées par les dictionnaires de phonétique, telles:

médecin [ts]; obtenir, subtil [pt]; absorber, absolu [ps]; anecdote [gd]; etc. . .

un grand nombre d'assimilations sont produites dans la chaîne parlée par la juxtaposition occasionnelle de consonnes, juxtaposition provoquée par les élisions de [ə] caducs. Voici quelques exemples:

[avɛgzɛl]	"avec *z*èle"
[œ̃nɔzdəpulɛ]	"un *oz de* poulet"
[siʃparl]	"si *je* parle"
[dɑ̃dézgõd]	"dans *deux s*econdes"
cf. [dɑ̃zynsagõd]	"dans une seconde"

Si de telles assimilations se font automatiquement chez un locuteur de langue maternelle française, elles posent des problèmes à tout étudiant non-francophone, auquel l'orthographe, voire la transcription phonétique des mots isolés, ne sont d'aucun secours.

1. On peut distinguer 2 types d'assimilation interconsonantique:

a) *l'élision complète* des liquides finales de mots devenues interconsonantiques dans la chaîne parlée.

Exemples:

[katsu]	"quatre sous"
[ɛtkapabdə]	"être capable de"
[pɛ̃tɛtkəlotkablaʃ]	"peut-être que l'autre câble lâche!"

Ces élisions, plus ou moins acceptables, sont très fréquentes dans la langue parlée!

b) *la modification de la sonorité*, assourdissement des consonnes sonores et, inversément, sonorisation des sourdes (cf. les quelques exemples déjà cités). Ces modifications sont indispensables pour une prononciation correcte de la langue parlée.

2. Quel est le *degré* de ces modifications? Peut-on prétendre, par exemple, que l'indice de sonorité d'un [t] ou d'un [s] s'identifie à celui des correspondants respectifs [d] ou [z] lorsqu'il y a assimilation? D'autre part, la différence entre sourdes et sonores réside-t-elle exclusivement dans cette variation de l'indice de sonorité? Il ne nous a pas été possible de procéder à

des évaluations statistiques ou instrumentales; aussi les quelques remarques qui suivent devraient-elles faire l'objet d'une vérification objective.

Le degré d'assimilation semble être variable; il serait fonction

a) *de la fréquence des juxtapositions.*

En comparant les deux paires minimales suivantes:

A) "Vous l'achetez? "
B) "Vous la *j*etez? "
A') "Tu laisses ton frère."
B') "Tu lèses ton frère."

on constate que l'assourdissement de la sonore est nettement plus marqué dans l'expression B) que dans l'expression B'). En fait, les deux premières expressions ne constituent plus une paire minimale, puisque toutes deux peuvent être prononcées de la même façon: [vulaʃte]; dans *jeter,* la juxtaposition répétée de [ž] et de [t] aboutit à la prononciation[ʃt]. L' "usure phonétique" est par contre moins prononcée pour le verbe *léser,* plus rare et dont le [z] n'est pas nécessairement suivi du phonème [t]; l'assimilation sera donc moins marquée, le locuteur aura tendance à faire l'effort articulatoire nécessaire pour que sa prononciation de B') soit distincte de celle de A').

b) *de la durée des phonèmes.*

L'articulation des constrictives, par opposition à celle des occlusives, implique une tenue plus longue et une certaine durée, qui peut être mise à profit pour une modification de la sonorité. Ainsi dans une expression telle que "l'oeuf de Pâques", la sonorisation de [f] par [d] peut n'avoir lieu qu'après l'attaque du phonème, alors que le [d] juxtaposé à [f] dans une expression telle que "l'oiseau de feu" se prononcera nettement comme un [t] (à moins que le [ə] interconsonantique ne soit maintenu).

c) *de la rapidité d'élocution.*

Plus un locuteur parle vite, plus les assimilations sont marquées; plus le débit est rapide, moins il est compatible avec l'effort qui consiste à modifier la sonorité en passant d'une consonne à l'autre. Sous l'effet de la nervosité, par exemple, un père de famille fera certainement de [ž] un [ʃ] en disant brusquement "mange ta soupe! "

En définitive, les expressions peu courantes, la lenteur d'élocution et l'absence de motivation devant être proscrites dans l'enseignement d'une langue vivante, on aura avantage à ne pas prendre en considération les quelques fluctuations possibles du degré d'assimilation et à admettre que la

sonorisation ou l'assourdissement d'une consonne rend celle-ci identique à sa correspondante sonore ou sourde. On évitera ainsi bien des peines aux étudiants en leur conseillant carrément de faire de

[d]	un	[t]	dans	"un peu de pain"
[k]	un	[g]	dans	"chaque jour"
[s]	un	[z]	dans	"une grosse dame"
[v]	un	[f]	dans	"une grave faute" ([f] géminé), etc. . .

Leur prononciation s'améliorera sensiblement et il ne sera plus question de [ə] interconsonantiques d'appui.

3. Un point important reste à élucider: lorsque deux consonnes de sonorité différente sont juxtaposées, laquelle l'emporte, de quelle façon l'assimilation se produit-elle?

Il convient tout d'abord de faire une distinction entre deux catégories de consonnes:

- les *nasales* et les *liquides*, qui ont un caractère passif (récessif),
- les *occlusives* et les *constrictives*, qui ont un caractère actif (dominant).

Nous avons constaté que ni les nasales, ni les liquides n'ont la faculté d'assimiler, c'est-à-dire de sonoriser, une consonne voisine. En revanche, leur propre sonorité peut s'altérer sous l'influence d'occlusives ou de constrictives sourdes juxtaposées. Cet assourdissement n'est pas fonction de la succession des phonèmes, la consonnes active pouvant se trouver en première ou en deuxième position, voire entre deux consonnes passives.

Relevons en passant que la transcription phonétique, pas plus que l'orthographe, ne rend compte de la distinction entre sonores et sourdes à propos des nasales et des liquides; le caractère non phonologique de ces oppositions peut expliquer une telle lacune. Il faut reconnaître par ailleurs que pour la majorité des étudiants, l'assourdissement de [m], [n], [l] et [r] ne pose pas de problème. Par contre, chez des locuteurs germanophones et anglophones surtout, on constate fréquemment l'assourdissement incorrect d'une occlusive ou d'une constrictive juxtaposée à un [r]; il y aura ainsi confusion articulatoire de formes telles que:

"un gris" avec "un cri"	[kri]	
"je veux le peindre" avec "je veux le peintre"	[ʒøvəlpɛ̃tr]	
"il bougera" avec "il bouchera"	[ilbuʃra]	etc. . .

(cf. les 2 bandes de phonétique corrective élaborées par Mme Redard, *Catalogue CILA des bandes magnétiques pour l'enseignement des langues*

étrangères 2, 1970, 10), confusion qui s'explique par l'absence de [r] uvulaire dans le système articulatoire de la langue maternelle; pour éviter le [r] apical ou rétroflexe, l'étudiant aura recours, provisoirement du moins, non pas au [r] uvulaire, mais au [X], phonème exclusivement sourd et dont le caractère actif entraînera l'assimilation des consonnes sonores juxtaposées.

Si l'ordre dans lequel les consonnes se suivent n'a pas d'importance lorsque l'une des deux est passive, on peut affirmer en faisant abstraction de quelques exceptions rencontrées d'ailleurs dans des formes fixes exclusivement ("svelte", "subsister", "subside", "cheval", "cheveu", et quelques autres plus rares) que l'*assimilation interconsonantique en français parlé est régressive;* lorsque les deux consonnes juxtaposées ont des indices de sonorité différents, il y a ajustement en faveur de la seconde. Si cette dernière est sonore, le groupe consonantique sera donc sonorisé; exemples:

[p] + [d] = [bd]	"il frappe dur"	[ilfra*bd*yr]
[t] + [d] = [d̬]	"une bête de somme"	[ynbɛd̬ɔsɔm]
[k] + [ʒ] = [gʒ]	"depuis que j'ai mangé"	[dɔpɥigʒemáze]
[f] + [b] = [vb]	"le grand chef blanc"	[lɔgrãʃ*v*blã]
[s] + [g] = [zg]	"c'est ce gamin"	[*sz*gamɛ̃]
[ʃ] + [ʒ] = [ž]	"mâche gentiment"	[maž̊ãtimã]

alors qu'un assourdissement s'expliquera par la présence d'une consonne sourde en deuxième position; exemples:

[b] + [t] = [pt]	"le globe terrestre"	[lɔglɔ*pt*erestr]
[d] + [ʃ] = [tʃ]	"pas de chance"	[patʃãs]
[g] + [k] = [k]	"une longue querelle"	[ynlõk̬ərɛl]
[v] + [t] = [ft]	"lave-toi"	[la*ft*wa]
[z] + [k] = [sk]	"tu pèses combien?"	[typɛs*k*5bjɛ̃]
[z] + [s] = [ʃs]	"du linge sec"	[dylɛ̃ʃ*s*ɛk]

L'assimilation interconsonantique régressive se retrouve-t-elle dans la prononciation d'autres langues, ou les processus sont-ils différents? C'est ce qu'il conviendrait d'examiner systématiquement pour améliorer encore l'enseignement du français parlé.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

P.E. Monnin

NÄF Anton

Le bon usage, c'est mon usage: normes linguistiques et procédés de correction de la rédaction.

Leçon inaugurale, Annales de l'Université de Neuchâtel, 1985-1986, 302-320.

Il est aussi élémentaire que banal d'affirmer que la vie sociale des individus et des communautés est régie par des normes, autrement dit par des prescriptions plus ou moins rigides qui obligent l'homme à se comporter d'une façon déterminée.

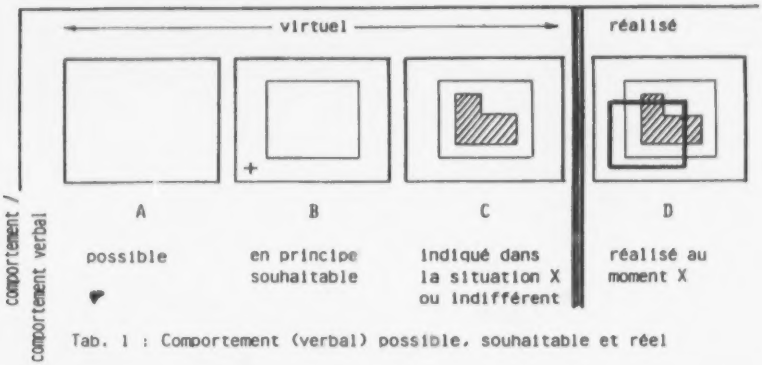
Les normes existent de deux manières: ou bien elles sont simplement inscrites dans la conscience des membres d'un groupe (ce sont les normes implicites), ou bien elles sont formulées et inscrites dans des codes (ce sont les normes explicites ou codifiées). Un règlement d'immeuble, un manuel de bonnes manières, les statuts d'une société, un recueil de lois sont des exemples de codification des normes. Chaque jour, nous observons des normes dont nous sommes à peine conscients, et ce n'est que dans des situations particulières qu'elles nous apparaissent comme telles et perdent de leur évidence. Cela arrive, par exemple, lorsque nous les transmettons à nos enfants (« on ne parle pas la bouche pleine », « on donne la main droite quand on salue », etc.). D'un côté, les normes limitent les multiples possibilités du comportement humain, de l'autre, et paradoxalement, c'est justement l'existence de normes (et donc de comportements prévisibles) qui nous donne un sentiment de sécurité et de liberté lorsque nous agissons. Du fait que nous n'avons pas à réfléchir à chaque fois sur le bien-fondé de nos façons d'agir, nous libérons beaucoup d'énergie et de créativité qui serviront à d'autres activités.

En étudiant le concept de la norme, nous retrouvons sans cesse la distinction entre *norme descriptive* et *norme prescriptive*. Des deux, seule la norme prescriptive impliquerait une prescription de comportement (norme au sens de l'adjectif *normatif*), alors que la norme descriptive (norme au sens de l'adjectif *normal*) représenterait une mesure statistique neutre, une sorte de valeur normale, statistiquement parlant, le mode ou la moyenne arithmétique. C'est ainsi qu'on peut dire d'un enfant de 10 ans, par exemple, qu'il est de taille inférieure à la norme, autrement dit à la moyenne de la taille établie arithmétiquement pour les enfants de cet âge.

Cependant, pour éviter tout malentendu, il est préférable, me semble-t-il, d'employer le terme de norme uniquement dans le sens de « prescription de comportement », au moins en ce qui concerne le domaine des sciences humaines et sociales. Ce faisant, je rejoins les théoriciens de la norme qui refusent le terme de « norme descriptive », parce qu'ils le considèrent comme une *contradictio in adiecto*. Selon cette conception, une norme est toujours — *per definitionem* — prescriptive, et ce serait un pléonasme de parler de norme prescriptive. Dans cette optique, les normes sont donc, en principe, tout à fait indépendantes d'une prise en compte des fréquences. Voici un exemple qui illustre cette conception de la norme, tirée du domaine juridique: même si plus personne n'observait une loi (par exemple une limitation de vitesse en circulation routière), il n'en demeurerait pas moins que cette loi resterait une norme jusqu'à ce qu'elle soit abrogée par les autorités compétentes.

A travers toute la discussion à propos du concept de norme, une chose me semble capitale: il serait illusoire de croire qu'on puisse déduire un jour, par une procédure scientifique, des normes à partir de certaines proportions de fréquence. Passer d'un niveau à l'autre implique toujours un acte de volonté, un jugement de valeur que la science en tant que telle ne peut pas prendre en charge.

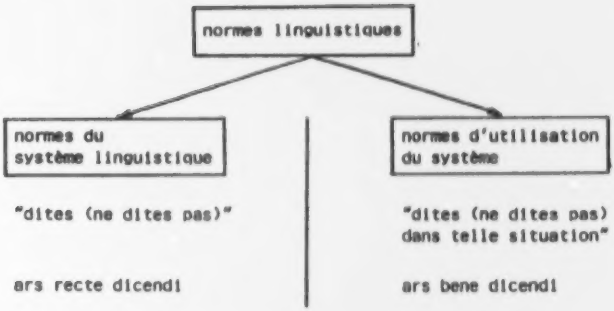
En affirmant cela, je reconnais néanmoins que le fait de constater *ce qui est* aide énormément les prises de décision, lorsqu'on tente d'établir *ce qui doit être*: et cela ne vaut pas seulement pour la linguistique, mais s'applique aussi dans d'autres domaines. Je renonce ici à démarquer le concept de norme par rapport à d'autres termes qui lui sont proches, tels que règles, conventions, lois, etc. Mais je tiens à signaler qu'on retrouve également les mêmes fluctuations entre usages prescriptifs et descriptifs dans le domaine sémantique des termes règles et lois (par exemple « les règles de la circulation, les règles du jeu » par rapport à « en règle générale »). *(En règle générale, il rentre à six heures.)*



Tab. 1 : Comportement (verbal) possible, souhaitable et réel

De quelle façon les normes règlent-elles notre comportement ? La case A, représentée dans le tableau I, symbolise l'ensemble des comportements possibles de l'homme. Cependant, dans une société donnée, une partie seulement de ce répertoire passe pour représenter un comportement neutre ou souhaitable (voir la case intérieure sous B). Le reste des comportements possibles est rejeté par la majorité des membres de cette société comme étant choquants, gênants et indésirables, comme par exemple de mauvaises manières ou — plus nettement encore — un acte criminel (cf. la croix dans B). Mais, dans une situation concrète, ce ne sont pas forcément tous les comportements en principe souhaitables qui se révèlent convenables, mais seulement une partie de ceux-ci, qui varient selon la situation (cf. la surface hachurée dans C). Ainsi, dans la situation « cours à l'université », il n'est pas indiqué, il est même explicitement défendu, parfois par un panneau d'interdiction, de fumer. Mais une autre activité en soi tout à fait neutre, comme celle de manger, serait tout aussi déplacée dans ce contexte. Apparemment, notre savoir culturel commun relatif à cette activité est si fort qu'il n'y a pas lieu de le dire ou de le libeller de façon explicite. Entre l'éventail des possibilités de comportement (A) et le comportement réel qui a lieu à un moment donné (figuré par le carré noir en D), deux « filtres », B et C, se sont intercalés.

Si l'on considère le comportement verbal comme un cas spécial du comportement en général, on peut appliquer le modèle esquissé ici aux normes linguistiques. La case A, comme auparavant, représente l'ensemble des comportements verbaux théoriquement possibles. Or, dans une langue de civilisation, aux normes codifiées dans des grammaires, des dictionnaires et des traités de stylistique, tout ce qui est possible n'est pas forcément souhaitable. Donc, une partie



Tab. 2 : Subdivision des normes linguistiques

du matériel langagier attesté peut être exclu par la norme comme étant inadmissible. Prenons comme exemple la phrase relative dans *C'est tout ce que mon chien a besoin* (que l'on entend chaque semaine dans une publicité à la TV suisse romande), au lieu de *C'est tout ce dont mon chien a besoin*, seule forme admise en français standard (cf. la croix dans B). Ici aussi, le double filtre fonctionne, de telle sorte que le matériel langagier en principe admis se réduit encore en fonction du type de situation ou du genre de texte. C'est un fait que l'on peut illustrer facilement au moyen de matériel langagier qui n'appartient pas au niveau neutre de la langue. Ainsi, comparé à *ivre*, ou *betrunken*, des adjectifs tels que *rond, plein* ou *voll, besoffen* sont moins disponibles que les premiers. En revanche, d'autres lexèmes fonctionnent ici comme des mots passe-partout. Nous arrivons ainsi à une dichotomie fondamentale de toutes les normes relatives au langage, en ayant d'une part les *normes du système linguistique* et, d'autre part, les *normes d'utilisation de ce système* (cf. tableau 2).

Cette différence de base entre « dites (ne dites pas) » et « dites (ne dites pas) dans telle situation » ne date pas d'aujourd'hui. En substance, elle remonte aussi loin que la réflexion scientifique sur la langue. La rhétorique de l'Antiquité déjà ne visait rien d'autre lorsqu'elle distinguait entre *ars recte dicendi* et *ars bene dicendi*.

Partout où existent des normes, on érige des sanctions pour les faire respecter. Malgré tout, on doit s'attendre à rencontrer des comportements non conformes à la norme, autrement dit des *écarts*. Nous avons tendance à ne voir dans les écarts qu'une déviation négative par rapport à la norme. Ce n'est pas tout à fait juste: certaines violations de normes peuvent avoir des effets « inoffensifs », voire positifs. Il n'y a

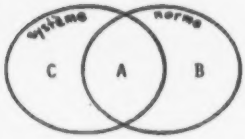
pas de doute que nous attendons de certains groupes sociaux tels que vedettes, génies, artistes, bohèmes, marginaux, un comportement plus ou moins excentrique et déviant de la norme. De même, tout écart des normes linguistiques n'est pas automatiquement négatif. Au contraire: cet écart peut exprimer, entre autres, l'appartenance à un groupe ou produire un effet comique. Au fond, beaucoup de textes d'écrivains et de publicistes n'ont de valeur que parce que, justement, ils s'écartent de la norme. Ici aussi, cette maxime reste valable: « Der Meister kann die Form zerbrechen » (le maître a le droit de casser la forme).

J'aimerais maintenant examiner de plus près deux points importants de cette réflexion: l'attitude de la linguistique à l'égard de la norme d'abord, et ensuite le rôle de l'école en tant que médiatrice des normes linguistiques.

La *linguistique* a-t-elle quelque chose à voir avec la norme? La palette des réponses à cette question va de «rien» à « beaucoup ». Les linguistes qui pensent que la linguistique n'a pas à se préoccuper de la norme justifient leur position de deux façons divergentes. Les uns disent que « ce n'est pas du tout nécessaire », les autres que « ce n'est pas scientifique ». On trouve la première attitude clairement exprimée dans l'ouvrage de R. A. Hall, au titre significatif: « Leave your language alone! » (1950) (touche pas à ta langue!) Hall pense que la langue — au même titre que les systèmes économiques de libre concurrence — se règle elle-même et, par conséquent, n'a que faire d'interventions dirigistes.

L'autre opinion (s'occuper de la norme n'est pas scientifique) se trouve entre autres chez les structuralistes américains, qui n'admettent que la description empirique de l'usage et qui renoncent à tout jugement de valeur. Selon E. A. Nida, représentant connu de cette école, la tâche de la linguistique est la suivante: « Décrire les faits, tous les faits et rien que les faits. »[1] A l'autre extrême de l'éventail des opinions, nous trouvons ceux qui plaident pour que l'établissement des normes soit du ressort des linguistes.

Je n'ai pas l'intention d'entrer dans une discussion à propos des positions que je viens d'énumérer. Mais j'aimerais exposer brièvement ici mon opinion quant au rôle de la linguistique par rapport à la norme. A mon avis, la linguistique se trouve confrontée à deux tâches principales: elle doit d'abord redéfinir les notions fondamentales, mais aussi élaborer des critères de légitimation et des bases de décision pour l'établissement des normes langagières. En ce qui concerne les notions fondamentales, il s'agit surtout d'établir celle de la norme elle-même, ainsi que des sous-espèces à postuler. La distinction grossière entre normes de système et normes d'utilisation doit être affinée en normes orthogra-



A : beau : plus beau
schön : schöner

B : bon : meilleur
gut : besser

C : bon : *plus bon
gut : *güter

Tab. 3 : système - norme - parole d'après Coseriu

phiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, stylistiques, orales, etc. A cela s'ajoute l'examen de la cohérence logique de systèmes de normes, de la genèse et de la disparition des normes, pour ne citer que quelques cas. Je n'essaierai pas de brosser ici un panorama de la notion de norme en linguistique. Pourtant, j'aimerais m'arrêter un moment à la définition de celle-ci, proposée par E. Coseriu, et qui a fortement influencé la recherche actuelle en ce domaine. E. Coseriu a élargi la célèbre dichotomie *langue/parole* d'origine saussurienne en lui adjoignant le terme intermédiaire de norme, ce qui nous conduit à une trilogie *langue/norme/parole*. La notion de parole n'a pas changé de signification et désigne tous les actes d'emploi de la langue. En revanche, norme et système représentent des phénomènes virtuels. La norme selon Coseriu est employée au sens descriptif et correspond à peu près au terme traditionnel d'usage, autrement dit à ce qui est considéré comme usuel, habituel au sein d'une communauté linguistique. Quant à « système », il s'agirait d'une notion plus abstraite englobant uniquement les structures oppositives « idéales » d'une langue[2]. Voici un exemple tout simple (cf. tableau 3): le comparatif de l'adjectif *beau* est *plus beau*. Cette forme appartient aussi bien à la norme qu'au système, parce qu'elle est idéale dans sa construction. Si tous les éléments de la langue étaient construits de façon aussi parfaite que *beau/plus beau* et *schön/schöner*, alors les deux termes norme et système coïncideraient et il serait inutile de les différencier. Mais on sait que tel n'est pas le cas. Entre autres, le français s'offre le luxe d'un comparatif comme *meilleur* (cf. la surface B). *Meilleur* appartient à la norme, mais pas au système idéal. Inversement, un **plus bon* ou un **guter/güter*, formés idéalement, seraient conformes au système, mais il se trouve qu'ils n'appartiennent pas à la norme, à l'usage soit du français soit de l'allemand. On peut se demander à quoi sert une telle distinction entre norme et système. Elle a une certaine valeur, sans doute, parce qu'elle permet de ne pas qualifier de monstruosités ces formes non existantes, mais de les reconnaître comme des constructions régulières, d'après non pas la norme, mais le système. On

rencontre de ces formes, dites analogiques, chez ceux qui apprennent (enfants, écoliers et adultes) lors de l'acquisition de leur langue maternelle ou de l'apprentissage d'une langue étrangère (**vous disez* au lieu de *dites*, **il est mouru* au lieu de *mort*, **er besitzte* au lieu de *besass*). Ce sont des fautes « intelligentes ». **Plus bon* et, en allemand, **besitzte* sont des formes erronées et pourtant logiques. Mais est-ce une consolation pour celui qui apprend? Cependant, une objection théorique pèse plus lourd: si on veut appliquer l'opposition norme–système de Coseriu, théoriquement séduisante, à un ensemble de faits de langue (et non pas à des exemples choisis surtout dans la phonologie, la morphologie et la formation des mots), alors surgissent (et d'autres, comme par exemple E. Genouvrier, l'ont déjà remarqué)[3] des difficultés théoriques insurmontables. Par conséquent, il me semble judicieux de renoncer à la définition de norme proposée par Coseriu et d'employer ce terme exclusivement au sens prescriptif.

La deuxième tâche de la linguistique consiste à fournir des *critères de légitimation* et des bases de décision pour établir un usage au rang de norme. Les arguments qui servent à étayer une norme sont très variés. Ils sont tirés de critères logiques, historiques, géographiques, esthétiques, économiques, moraux, et j'en passe. Cependant, pour beaucoup de chercheurs, un autre critère l'emporte: il s'agit de l'*usage réel*. Admettons, à titre d'exemple, qu'un linguiste, en dépouillant un corpus représentatif, ait découvert, en allemand, la distribution suivante du mode utilisé au discours indirect:

Er hat gesagt →	(a) er komme später	60 %	subjonctif I
	(b) er kommt später	30 %	indicatif
	(c) er käme später	10 %	subjonctif II

Tab. 4 : Distribution du mode au discours indirect

Voici, sans l'ombre d'un doute, une information précieuse pour les instances normatrices. Mais que vont-elles en déduire? En principe, elles sont tout à fait libres de déclarer *a*, *b* ou *c* conformes à la norme, ou deux de ces formes, ou même les trois. Il faut dire que ce n'est pas se faciliter la besogne de se prononcer contre un usage bien attesté. Aujourd'hui encore, le principe énoncé par B. Lamy en 1675 est à prendre en compte: *Communis error facit jus*[4]. Mais nous nous trouvons devant une nouvelle difficulté: à partir de

l'usage de qui faut-il établir les normes linguistiques ? Quels locuteurs et quelles situations faut-il ériger en modèles ? Bref: l'usage de qui est-il le bon usage ? Aujourd'hui, on ne peut répondre à cette question avec la même facilité que l'a fait Vaugelas au XVII[e] siècle. (Le bon usage = « la façon de parler de la plus saine partie de la Cour »[5].) Ne serait-ce que parce qu'il n'y a plus de cour. D'ailleurs, établir un équation entre couche sociale privilégiée et langage soutenu est par trop simpliste. On risque d'oublier le fait suivant (je cite Alain Berrendonner): « On peut être quelqu'un de bien et s'exprimer comme un cochon. »[6]

Fixer les normes d'une communauté linguistique implique des décisions politiques beaucoup trop importantes pour qu'on les laisse entièrement aux spécialistes, je veux dire aux linguistes. La plupart des codifications modernes sont tirées de l'usage des *educated speakers*, donc d'une élite intellectuelle et sociale. Par principe, je ne veux pas remettre en question cette décision, qui pourtant n'est pas sans conséquences. Il est vrai, par ailleurs, que dans d'autres domaines de notre existence nous prenons pour modèles les performances du battant plutôt que les échecs du paumé. Celui qui veut savoir ce que signifie bien jouer du violon ira écouter un maître et non un débutant. Mais cet état de choses me laisse quelque peu mal à l'aise. A mon avis, nous devons veiller à ce que l'on ne fixe pas les normes trop haut. Dans ce cas la compétence langagière, en particulier en ce qui concerne le code écrit, risque de devenir l'exclusivité d'une minorité. Plus la partie de la réalité langagière exclue ou stigmatisée par des normes est grande, plus on crée d'occasions de commettre des fautes. Si la majorité des êtres humains cesse d'écrire, par crainte de faire des fautes, alors quelque chose ne joue plus. Ma comparaison avec le violoniste n'est d'ailleurs pas tout à fait pertinente; en effet, nul n'est tenu de devenir un maître en ce domaine, ni même de jouer d'un instrument. Jouer du violon peut rester une activité élitaire. Mais jouer de la langue, c'est-à-dire savoir lire et écrire, ne devrait pas devenir une activité élitaire.

Qui donc est compétent pour établir les normes linguistiques chez nous ? Comme vous le savez, à cause des conditions historiques, la situation est différente entre les régions francophone et germanophone. En France, c'est une institution prestigieuse, l'Académie française, qui assume les fonctions de « greffier de l'usage » (comme dirait Le Bidois). En Allemagne, en revanche, on a confié cette tâche à une entreprise économique privée: la maison d'édition Duden. A vrai dire, le pouvoir du « Duden » ne concerne officiellement que la standardisation de l'orthographe. Mais, *de facto*, le prestige de cette maison d'édition exerce aussi un effet

normatif dans tous les autres domaines de la langue. Il me semble légitime d'affirmer — et je le dis sans vouloir porter un jugement de valeur — que l'équipe de rédaction du *Duden*, comparée aux quarante immortels et à leurs « mises en garde », poursuit une politique normative relativement ouverte et libérale.

J'aimerais aborder maintenant la question de l'*école* et de sa tâche en tant que *médiatrice de la norme*. Au contraire de la situation du linguiste, celle de l'enseignant est peu enviable. Il ne peut pas philosopher sans risque sur des problèmes de normes. Au contraire, il doit agir, c'est-à-dire décider à propos des normes, et cela le plus souvent très rapidement. Il lui est impossible d'adopter une position du genre « touche pas à la langue de l'élève ! » Certes, l'école n'est pas la seule instance normatrice, ni même la plus importante. Et, à l'intérieur de l'école, ce n'est pas seulement l'enseignement des langues, mais bien toutes les branches qui contribuent à élargir la compétence linguistique des élèves. Pourtant, dans l'enseignement de la langue maternelle, c'est la correction des textes de ceux qui apprennent qui constitue en quelque sorte le point de cristallisation de toutes les forces régulatrices. En effet, c'est dans cette activité que les normes intériorisées par l'élève se trouvent explicitement confrontées à celles du maître.

Comment les maîtres devraient-ils se comporter lors de leur travail de correction ? Les bons conseils ne manquent pas dans ce domaine. Pourtant, j'ai constaté que le comportement du maître qui corrige un texte est très mal connu. La seule chose bien étudiée, du côté des pédagogues, c'est la notation. Mais il n'existe guère de données fiables en ce qui concerne l'activité correctrice elle-même. Quand, combien de fois et pourquoi le maître use-t-il de son crayon rouge ? Plutôt que de prodiguer des conseils à bon compte, les chercheurs auraient avantage à se pencher d'abord sur les faits concrets de la réalité quotidienne. Mais ce n'est pas facile. En effet, lorsqu'il s'agit d'une activité personnelle telle que la correction, la plupart des enseignants ne tiennent pas à montrer leur jeu, surtout pas à des chercheurs universitaires ! Par bonheur, la recherche en sciences sociales est devenue plus prudente depuis quelque temps. Et si, aujourd'hui, on parle plutôt d'« informateurs » que de « sujets d'expérience », il ne s'agit pas uniquement d'un simple changement d'étiquettes.

Comment peut-on apprendre quelque chose sur le *comportement correctif du maître* ? Sur la base de quelles normes intervient-il sur le texte de l'élève ? Comme les normes linguistiques qui le guident ne sont pas directement observables, nous ne disposons que de *procédés indirects*. Ce sont :

a) l'analyse de textes corrigés;

b) des enquêtes sur les manières de corriger (en général);

c) des tests d'acceptabilité.

L'avantage de la méthode *a* est son caractère « naturel »: on analyse ici du matériel authentique. Ce n'est pas le cas dans les méthodes *b* et *c*, car le fait de répondre à une questionnaire est artificiel. Mais l'avantage, c'est qu'ainsi les résultats se comparent plus facilement et qu'il est possible de traiter de grandes quantités de données.
Comme je désirais en savoir plus sur la manière de corriger des maîtres, j'ai mené une *enquête* auprès d'*enseignants du degré secondaire*. Je dois préciser qu'il s'agit de maîtres secondaires de Suisse alémanique, qui enseignent de la septième à la neuvième année de scolarité. Environ 120 maîtres ont accepté d'être consultés selon les méthodes *b* et *c*. En ce qui concerne la méthode *a*, j'ai dû me contenter d'un petit nombre d'études de cas. Je voulais essayer de répondre aux questions suivantes: comment les enseignants procèdent-ils pour la correction de textes? Quels sont leurs principaux critères d'appréciation? Dans quels domaines ont-ils des doutes en ce qui concerne la norme? A quel point connaissent-ils les normes codifiées? Existe-t-il des corrélations entre la rigueur de correction et des variables indépendantes telles que les années de service, le sexe de l'enseignant, etc.? Comment les maîtres s'évaluent-ils eux-mêmes? Autrement dit, ceux qui se jugent sévères sont-ils effectivement plus sévères que la moyenne? Le dépouillement de toutes les données n'est pas encore achevé, de sorte que je ne peux pas vous présenter ici de résultats définitifs. Cependant, pour illustrer le procédé, j'aimerais parler d'un problème particulier qui concerne respectivement les méthodes *a* et *c*.
Lorsqu'on analyse les *textes corrigés*, il faut d'abord comprendre et classer les interventions des maîtres, puis les apprécier. L'auxiliaire le plus précieux du maître, lorsqu'il corrige, reste sans conteste son sens de la langue. En effet, pour des raisons de temps, il consultera rarement un ouvrage de référence avant de porter une correction sur le texte. Son propre idiolecte lui sert donc de filtre et de modèle. C'est dans ce sens qu'il agit selon la maxime « Le bon usage, c'est mon usage », même si peu d'enseignants reconnaissent ouvertement pratiquer cette méthode. Presque tous les maîtres corrigent les rédactions hors de l'école, chez eux. Ils n'ont donc pas l'occasion de s'entretenir avec l'auteur du texte jugé au cas où un doute surgirait. Il est vrai que les maîtres expérimentés jouissent d'une étonnante faculté de « comprendre malgré tout », en se demandant ce que l'élève

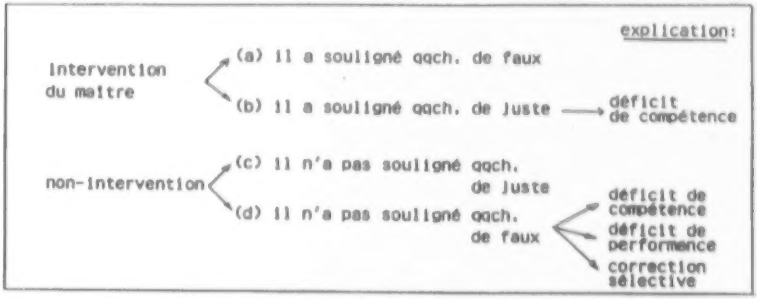
a voulu dire. Corder parle à ce propos de « reconstruction plausible ».
Si l'on veut comprendre et classer les types d'intervention correctrice, il nous faut partir des « traces », des « décorations » que le maître a laissées dans le texte de l'élève. C'est à partir d'elles que l'on peut essayer de reconstruire le processus qui s'est déroulé dans l'esprit de l'enseignant lors de son activité correctrice. Il s'agit donc d'une « compréhension de la compréhension », autrement dit d'une reconstruction au deuxième degré. Heureusement, dans bien des cas, le mobile de l'intervention est évident, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de questionner le correcteur sur son activité. D'ailleurs, l'élève qui reçoit et lit son texte corrigé doit se livrer au même travail d'interprétation que le linguiste. Or, il n'est pas rare qu'un élève ne comprenne pas l'intervention rectificatrice dans le sens voulu par le maître. Voici un exemple de malentendu :

Nachdem gehen sie ins Wohnzimmer und schalten den Fernseher an. (Après cela, ils vont au salon et allument la télévision.)

Amélioration de l'élève :

Nach dem gehen sie ins Wohnzimmer und schalten den Fernseher an.

Le maître avait souligné *nachdem*, voulant ainsi relever l'emploi fautif de cette expression (au lieu de *danach, nachher*). Mais l'élève a manifestement compris qu'il fallait écrire *nachdem* en deux mots.
Afin de se faire une opinion de la performance du maître dans le domaine de la correction des textes, nous pouvons utiliser le schéma suivant :



Tab.5 : Schéma pour l'appréciation des interventions correctrices

Nous pouvons considérer *a* et *c* comme des cas normaux qui ne nécessitent aucun commentaire. Dans l'ensemble, le cas *b* est relativement rare. En effet, en cas de doute sur la faute dans un passage, le maître, en principe, n'interviendra pas, selon la maxime *in dubio pro reo*. Voici cependant un exemple qui illustre le cas *b*:
Dieses Gebäude spazieren sie entlang bis zur nächsten Gasse.
(Ils se promènent le long de ce bâtiment jusqu'à la rue suivante.)
Comme j'ai pu le constater lors de l'entretien avec le maître, après constatation de cette correction, celui-ci ne considérait que le datif possible avec la préposition *entlang*. Or, le *Duden* admet datif et accusatif avec cette préposition. Heureusement pour les maîtres, leurs élèves connaissent encore moins bien qu'eux les normes telles qu'elles sont codifiées. Par la suite, j'ai intégré cette règle controversée dans un test d'acceptabilité. Des 114 enseignants qui y ont répondu, *entlang* avec accusatif (comme dans la phrase testée *Wir spazierten den Fluss entlang*) a été jugé faux quatre-vingt-deux fois. Si, dans le reste des réponses, une telle tendance continuait à se manifester, on pourrait dire que les enseignants se montrent plus royalistes que le roi.
Le cas *d* est encore plus difficile à interpréter. On peut penser que c'est ou la performance (le maître n'a tout simplement pas remarqué la faute) ou la compétence qui sont en jeu ici. Enfin, il peut également s'agir d'un non-marquage intentionnel, au cas où le maître, pour une raison ou pour une autre, s'est contenté de corriger de façon sélective.
J'aimerais ajouter quelques mots à propos de la méthode *c*, celle des *tests d'acceptabilité*. En comparaison avec l'analyse de corpus bien établis, la recherche, dans le domaine de l'acceptabilité, est plus récente. Elle a pour but d'éliciter les normes stockées dans l'esprit d'informateurs non directement observables. Bien sûr, il existe encore à ce propos de nombreux problèmes méthodologiques controversés. A mon avis, c'est le groupe de chercheurs réunis autour de Randolph Quirk qui a fait vraiment avancer la méthodologie des tests linguistiques, dans le contexte des travaux de « Survey of English Usage », une vaste étude sur l'anglais contemporain.
Les nombreux facteurs qui influencent l'acceptabilité d'une séquence donnée peuvent être classés en deux groupes: premièrement, les facteurs qui dépendent de l'informateur (sexe, âge, degré d'instruction, profession, sensibilité aux questions de langage, mais aussi traits de caractère, comme par exemple la rigidité); et deuxièmement les facteurs qui dépendent du matériel du test et de sa présentation (nature du test, ordre de présentation des stimuli, etc.). Cependant, il

	GROUPE 1 N = 37	GROUPE 2 N = 35
2 rédactions	sans soulignement	avec soulignement
tâche	correction libre	appréciation du bien-fondé des interventions

Tab.6 : Les deux manières de présenter les stimuli

existe un facteur auquel les chercheurs n'ont pas suffisamment prêté attention jusqu'ici: il s'agit de la *direction de l'attention* par la *mise en relief d'un item*. Permettez-moi, pour terminer, de faire une petite digression à ce sujet.
Lorsque j'ai élaboré mon questionnaire, qui comprend d'ailleurs aussi bien des phrases isolées que des textes entiers, je me suis trouvé devant l'alternative de mettre ou de ne pas mettre en évidence les items, au moyen du soulignement, par exemple. Je soupçonnais que l'une et l'autre méthode auraient un effet sur les résultats. Pour tenter de dégager l'effet de ce facteur, j'ai sondé préalablement deux groupes de futurs enseignants. Mon matériel de test consistait en *deux textes d'élèves* (des rédactions du cycle d'orientation, sur le sujet: « La profession de mon père »). Les 37 informateurs du premier groupe ont été invités à se mettre à la place d'un maître secondaire qui aurait à corriger ces deux textes, sans autre instruction, autrement dit en style de correction libre (cf. tableau 6).
Avec le deuxième groupe, ce deux mêmes rédactions ont été utilisées comme stimuli. Mais, cette fois, 38 passages étaient mis en relief par soulignement (il s'agissait des passages qui avaient été critiqués [soulignés] par au moins un cinquième des informateurs du premier groupe). De plus, il était dit dans les instructions que ces deux textes avaient été corrigés par un enseignant et que tous les passages où il était intervenu pour une correction (erreur ou imperfection stylistique) étaient soulignés. Pour chacune de ces interventions, les 35 informateurs du deuxième groupe devaient décider si elle était justifiée (justifié/injustifié/ne peut pas se décider). L'*hypothèse* sur la *stabilité des jugements*, par la plausibilité et au vu des recherches en psychologie sociale, peut être formulée ainsi: les informateurs jugent plus sévère-

	REJETS	
	Groupe 1 (sans soulignement)	Groupe 2 (avec soulignement)
Psychologietest	22 %	74 %
davor	27 %	89 %
zu	22 %	51 %
.....	....	....

Tab.7 : Nombres relatifs des refus dans les deux groupes

ment l'acceptabilité d'un item si ce dernier est mis en relief et est présenté comme une intervention correctrice d'un enseignant. Pour notre sondage exploratoire, nous avons donc comme variable indépendante *la manière de présenter* (les deux versions du test avec et sans soulignement) et comme variable dépendante *le degré d'acceptabilité*.

Voici brièvement quelques résultats: pour chacun des 38 items, la proportion de rejet est plus élevée dans le groupe 2, ce qui répond à notre attente. Toutefois, les différences ne sont significatives que pour 25 items, tandis que pour les 13 items restants l'hypothèse nulle ne peut être écartée. En guise d'illustration, voici deux petits extraits de la rédaction « Chef de train » et les réactions qu'ils ont provoquées dans les deux groupes (tableau 7):

Die Auswahl der Lehrlinge erfolgt durch eine Aufnahmeprüfung und einen Psychologietest. Die Ausbildung dauert 1½ Jahre, wobei sich die SBB nicht an den Ausbildungskosten beteiligt.
(...)
Sobald der Zug anfährt, übernimmt der Zugführer die Verantwortung für den Zug und die Reisenden. Dazu gehört die Erstellung der Fahrbereitschaft, d. h. dass die Bremsen funktionieren müssen, eine Lok davor ist und die Türen zu sind.
(...)

Le tableau se lit comme ceci: dans le groupe 1, (correction libre), 22 % des informateurs ont souligné *Psychologietest*; dans le groupe 2, où cette intervention était soumise à

l'appréciation des informateurs, 74% l'approuvent. D'après les critiques, *Psychologietest* signifierait «test dans la branche: psychologie», tandis que l'élève aurait voulu dire *psychologischen Test*, c'est-à-dire «test qui repose sur des connaissances psychologiques». Prenons un deuxième exemple: *davor* a été rejeté par 27% des informateurs dans le groupe 1, mais par 89% dans le groupe 2. *Davor*, c'est-à-dire *vor dem Zug*, a été critiqué parce que la locomotive faisant partie du train ne peut pas être devant le train, mais *an der Spitze des Zuges* (à la tête du train). Dans le cas de *zu* (synonyme de *geschlossen*, mais éprouvé comme trop familier), le pourcentage des rejets est respectivement de 22 et de 51%. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe un lien très net entre la manière de présenter un item et son degré d'acceptabilité. Apparemment, la mise en relief et la concentration de l'attention sur l'item ont pour conséquence que des informateurs qui d'eux-mêmes ne seraient pas choqués par un passage déterminé se mettent à le rejeter. Le *soulignement* possède une telle *force suggestive* que beaucoup d'informateurs mettent en cause, grâce à lui, des passages qui, autrement, auraient passé inaperçus.

Mesdames, Messieurs, permettez-moi, en guise de conclusion, de résumer la vision que j'ai d'une coopération idéale entre la linguistique, l'instance normative et l'école. Il incombe à la linguistique de décrire, d'une manière aussi exhaustive que possible, les faits de langue, et elle doit aussi les transmettre à l'instance normative. Cette dernière a pour mission — comme son nom l'indique — de fixer les normes et de les porter à la connaissance des intéressés (écoles, médias, administrations, etc.).

Or, en France, l'intérêt pour tout ce qui relève de la langue est beaucoup plus développé qu'en Allemagne, par exemple. C'est tout à fait réjouissant, bien sûr. Mais le revers de cette haute estime que l'on porte à la langue consiste en une multiplication inquiétante des normes, issues de plusieurs institutions, parmi lesquelles la «gendarmerie de la circulation des mots» du quai Conti 23 n'est que la plus célèbre. Il ne m'appartient pas de critiquer cet état de choses. Mais, en France même, le nombre des avertissements augmente. Un savant tel qu'André Martinet est d'avis que le français est tout simplement devenu trop difficile. Je le cite: «On peut supposer que la langue française, telle qu'elle est conçue par les personnes qui se piquent de culture, dépasse les capacités d'absorption non seulement des masses populaires, mais de la plupart de ceux-là mêmes dont l'instruction se prolonge au-delà de l'adolescence.»[7] (Et je serais tenter d'y ajouter: aussi celles de beaucoup de non-francophones comme moi, par exemple, car ce n'est

que grâce aux améliorations stylistiques de M^me^ Françoise Redard que le texte de cette leçon inaugurale est devenu plus ou moins français.) Ajuster les normes linguistiques à la réalité langagière ne saurait se faire une fois pour toutes. Bien au contraire, il s'agit d'une tâche qui se pose à neuf à chaque génération.

La démocratisation des études supérieures n'est pas sans conséquences sur l'école. Et la question « Quel français enseigner ? » (pour reprendre un titre connu de Daniel Coste) demande une réponse de manière urgente, aussi dans les régions germanophones. Entendons-nous bien: je ne veux nullement propager dans les écoles un néo-français à la Raymond Queneau, par exemple; cela signifierait remplacer une monoculture par une autre. En revanche, ce dont nous avons besoin, c'est d'ouvrir les portes de l'école à l'usage approprié de divers registres et niveaux de langues, et pas seulement à une langue tellement neutralisée qu'elle en devient artificielle et aseptique. Trop souvent, hélas ! dans nos classes, nous suivons le modèle esthétique du Père Dominique Bouhours, qui date de 1671: « Le beau langage ressemble à une eau pure et nette qui n'a point de goût. »[8] Je vous avouerai que cela ne correspond pas à l'idée que je me fais de la beauté. Et je suis heureux qu'il existe aussi sur cette terre des liquides qui ont du goût. Malgré cette divergence d'opinions, j'aimerais laisser au Père Bouhours le dernier mot. Jusque sur son lit de mort, sa plus grande préoccupation est restée la question du discours normatif, ce qui me paraît typique d'un Français. A en croire « H comme Humour, 1500 mots d'esprit pour chaque occasion de la vie »[9], le Père Bouhours en a fait un lors de son dernier soupir. Ses ultimes paroles n'ont pas été une prière. Non, il a, dit-on, pris congé de ce monde avec cette réflexion sur le bon usage:

Je m'en vais ou je m'en vas,
Car l'un et l'autre se dit ou se disent.

NOTES

[1] Eugene A. Nida: *Morphology. The Descriptive Analysis of Words*. Ann Arbor [10]1967, p. 20 (« Describe the facts, all the facts, and nothing but the facts »).

[2] Eugenio Coseriu: « System, Norm und 'Rede' ». In: *Sprache, Strukturen und Funktionen. 12 Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft*. Tübingen [2]1971, pp. 53–75.

[3] Emile Genouvrier: « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », *Langue française* 13, 1972, pp. 37 s.

[4] Bernard Lamy: « De l'Art de Parler » [1675]. Cité d'après: *Texte und Dokumente zur französischen Sprachgeschichte, 17. Jahrhundert*, zusammengestellt von Lothar Wolf, Tübingen 1972, p. 33.

[5] Claude Favre de Vaugelas: *La Préface des « Remarques sur la langue françoise »*, éditée avec introduction et notes par Zygmunt Marzys. Université de Neuchâtel. Recueil de travaux publiés par la Faculté des lettres, fasc. 37, Neuchâtel–Genève 1984, p. 40 et introduction, pp. 12 ss.

[6] Alain Berrendonner: *L'éternel grammairien. Etude de discours normatif*. Berne 1982, p. 75.

[7] André Martinet: *Le Français sans fard*. Paris 1969, p. 21.

[8] *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, par le Père Bouhours. Introduction et notes de René Radouant, Paris 1920, p. 53.

[9] Cf. Jean-Paul Lacroix: *H comme Humour. 1500 mots d'esprit pour chaque occasion de la vie, de Courteline à Woody Allen*, Paris 1983, p. 137.

OESCH-SERRA Cecilia

Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue.

Document inédit, 1990.

1. Introduction

Le corpus que l'on analysera ici fait état d'une interaction qui s'est déroulée un jour de marché à Bâle, entre un couple de maraîchers romands et une de leur clientes et amies, une femme suisse-alémanique. Certains éléments apparaissent comme constitutifs de la situation:

- le répertoire de l'interaction est un espace variationnel trilingue, parfois rompu, où alternent le français, l'allemand et le suisse-alémanique;
- chacune de ces langues est employée de manière non pré-déterminée par les locuteurs, qui occupent ainsi successivement la position de natif et de non natif;
- la relation interactive qui s'établit entre les locuteurs est à la fois marchande et amicale.

A partir de ces éléments et de leur mise en relation, je vais essayer, dans ce qui suit, de répondre aux questions suivantes:

- de quelle manière les partenaires gèrent-ils leur relation interactive;
- de quelle manière définissent-ils la situation de communication: plus/moins exolingue ou plus/moins bilingue;
- de quelle manière les séquences narratives qu'ils introduisent dans le discours font-elles partie du processus interactif: comment sont-elles déterminées par la situation de communication et quelles sont les traces de l'activité narrative du narrateur et des auditeurs.

2. L'interaction

2.1. Les interactants et leur choix de langues

Pierre et Annie sont un couple de maraîchers romands[1], qui vit à Bâle avec ses enfants depuis 1983. Pierre travaille dans une exploitation agricole et Annie fréquente une école d'agriculture. Trois fois par semaine ils vendent leurs produits au marché de Bâle, où leur stand devient un lieu de rencontre pour clients et amis. Lors de l'interaction avec Ursula, le couple effectue des choix de langues différents: Pierre passe du français à l'allemand et au suisse alémanique, Annie alterne le français avec l'allemand, en limitant l'emploi de l'alémanique, qu'elle dit ne pas parler, à la phraséologie rituelle du marché. Cette pratique diversifiée a trait aux attitudes respectives vis-à-vis de la situation diglossique en vigueur à Bâle. Alors que Pierre n'hésite pas à apprendre le dialecte alémanique en plus de l'allemand, Annie, ancienne institutrice, privilégie l'apprentissage et la pratique de l'allemand standard. Ursula, leur amie et cliente, est bâloise. Ici, elle s'adressera à Annie le plus souvent en français, surtout lorsque celle-ci lui parlera en allemand. Ce choix langagier est aussi attribuable à un faisceau d'attitudes complémentaires: la situation très colloquiale du marché, par exemple, peut inhiber la pratique orale de l'allemand, qui est la langue reservée à la production écrite ou à des situations orales très formelles; par ailleurs, ce même choix peut coïncider avec le désir d'améliorer sa compétence en français, sans pour autant oublier la mise en oeuvre d'une stratégie hétéro-facilitatrice à l'égard de son interlocutrice romande. Autant de facteurs qui rendent plus significatifs les échanges où les deux interlocutrices alternent l'allemand et le suisse-alémanique, comme dans le cas observé lors d'une activité de narration (cf.3.2).

1.Au Marché fait partie du corpus de la recherche: migration interne contacts linguistiques et conversation, dirigée par G. Lüdi et B. Py et soutenue par le "Fond national suisse de la recherche scientifique" (S. 4.994.86.21). A cette recherche collaborent: F. de Pietro, R. Franceschini, G.Gaunegger, M. Matthey, L. Papaloïzos et l'auteur de ce papier.

2.2. Le lieu et la situation d'interaction.

La localisation du marché en tant que lieu de l'interaction est déterminante à la compréhension des règles conversationnelles qui gouvernent l'échange. En effet, les interactants sont amenés à jouer un double rôle à l'intérieur d'un même script: celui de vendeurs/clients et celui d'amis. Cela entraîne une hiérarchisation de la fonction interactive et de la fonction communicative. La fonction interactive, i.e. la constitution de relations sociales à travers le discours, subordonne la relation amicale à la relation marchande et impose des règles spécifiques, qui peuvent suspendre le système de dépendances conversationnelles, normalement attendu lors d'un échange en face à face. De même la fonction communicative est d'abord orientée vers le contexte, avant d'être auto-dirigée (vers le locuteur: p.ex. mise en valeur) ou hétéro-dirigée (vers l'interlocuteur: p.ex.information, amusement, etc). Considérée cependant de façon émique, l'interaction fait état de nombreuses négociations: bien que émanant de règles conventionnelles de comportement, le jeu entre les rôles respectifs à tenir n'est ni predeterminé ni fixé univoquement, au contraire il fait l'objet d'une tractation constante. En voici un exemple:

I

7	P	zwei XXX jawohl . merci((pause 4s))sechs Frank wenn si wend so guet si((rire))	*six francs si vous le voulez bien*
	Y	prima merci	*très bien merci*
	A	fünfzig merci ... geht es? XXX Ursula ((très bas)) ...	*cinquante merci ça va?*
	U		
8	P	... merci . sechs und sieben . merci vielmol . goht's eso? . oder [wend] sie lieber	*six et sept merci beaucoup ça va comme ça? ou préférez-vous*
	Y	ja ja	*oui oui* nänäi *non non*
	A	isch habe meine ZEUgnis . bekommen heute	*j'ai reçu mon bulletin . aujourd'hui*
	U	les oeufs . ça va?((rire)) [j'ai] tellement	

9 P Tragtasche oder?. goht's
un *sachot?* *ça va*
Y XXX
A [ja] XXX
U rigolé j'peux avoir une dizaine des p'tits oeufs . pour
.

10 P jawohl . kai Problem
d'accord pas de problèmes
A
U faire les Oschtereier . tu sais pour les p/prochains dix jours . j'ai cinq enfants .
.

11 P ouais alors évidemment faut
A
. U alors si tout l'monde veut faire des oeufs j'sais pas qui va les manger
12 P au moins les faire . ((rire léger))

C'est au tour d'Ursula d'être servie. En 7-8, Annie ouvre par un préliminaire généralisé "Ursula..", un appel qui annonce un tour de parole dans lequel on donne la raison de l'appel-même: "ich habe meine Zeugnis . bekommen heute" ((j'ai reçu mon bulletin aujourd'hui)), dont nous verrons la fonction de pré-annonce d'une séquence narrative (cf.3.2.). Ici il est à remarquer que le message échappe à l'inventaire tématique vendeur/client pour référer et, en même temps, recréer la relation amicale. Cette négociation à la fois sur le thème et sur la relation n'aboutit pas car Ursula, en s'adressant à Pierre, privilégie, au premier abord, la relation marchande: "j'peux avoir une dizaine des p'tits oeufs . pour faire les Oschtereier ((les oeufs de Pâques))" (9-10). Sa requête est néanmoins soutenue, en 10-11, par un commentaire "tu sais pour les p/prochains dix jours . j'ai cinq enfants . alors si tout le monde veut faire des oeufs", qui véhicule une information insolite - le nombre d'enfants - et en appelle à leur relation amicale. Le move de Ursula est ici assez proche de celui d'Annie et nous verrons que cette information est aussi une pré-annonce de séquence narrative (cf.3.2.). Pierre, à son tour, ne réagit qu'au niveau de la relation marchande, par un autre commentaire qui évalue le seul discours explicite: "ouais alors évidemment" "faut au moins les faire", sans relever le caractère marqué de l'information qui lui est transmise. Puisque seule la négociation sur la relation marchande

et sur un thème orienté vers le contexte ont réussi, l'échange continuera en suivant cette instruction. Par la suite, ce même *script* fera l'objet d'autres négociations et sera ré-orienté: lorsque Ursula sera en train d'achever sa tâche conversationnelle de cliente, elle pourra enfin expliquer les raisons de ses nombreux achats et Annie parlera de son bulletin scolaire.

2.3. Exolingue et/ou bilingue: la définition de la situation.

Le répertoire linguistique mis en oeuvre lors de l'interaction s'articule en français, en allemand et en suisse alémanique. Chaque interactant est en situation de natif par rapport à une langue et de non natif par rapport aux deux autres. La dynamique verbale est, donc, doublement asymétrique et elle est constitutive d'un type de communication propre à la réalité helvétique: à la fois bilingue et exolingue. A la suite des travaux issus de recherches précédentes sur la conversation bilingue et exolingue (p. ex.: Lüdi 1987, Oesch-Serra 1986, Py 1987,de Pietro 1988), nous définirons une situation comme étant de type bilingue lorsque les changements de langues et les marques transcodiques (MTC) qui y figurent, ne sont pas négociés et remplissent des fonctions diverses dans la structuration du discours. Inversement, une conversation se rapprochera du type exolingue lorsque ces mêmes phénomènes sont tématisés et entrent dans des procédés d'ajustement réciproque: d'auto/hétérofacilitation, d'auto/hétérocorrection, etc. Par rapport à cette typologie, la conversation que nous analysons ici se configure sur l'axe bilingue/exolingue, car ces faits sont à la convergence des deux situations possibles. En voici quelques exemples.

II : situation bilingue

1. **U: alors je prends encore euh un . zweihundert . oder so . je sais pas. mets dedans**
   . *deux-cent . plus ou moins.* .
2. **A: die Kinder sie haben soviel gelacht ...** ((*les enfants ont tellement ri*))
   . **besch freud gha?** ((*tu as été contente?*)) .
3. **A: aber es ist so sch/schwer jetzt . c'est vraiment difficile jetzt tu vois**
   . *mais c'est si difficile maintenant* **maintenant** .
4. **A: un SIX . c'est mon ZEUGnis** ((*bulletin*)) .

En 1. la limite entre exolingue et bilingue est perceptible: en effet "*zweihundert*" est précédé d'une hésitation marquée "euh", d'un indéfini pas réalisé et d'une pause qui peuvent faire supposer des difficultés à l'encodage; par ailleurs la situation peut aussi induire des moments de pause. En revanche "*oder so*" est une MTC à fonction commentative, ainsi que le changement de langue en 2. En 3. cette fonction apparaît encore plus clairement. La combinaison changement de langue + MTC illustre bien la structuration du discours: la reformulation en français est une amplification du commentaire donné précédemment en allemand, avec toutefois l'extraction du déictique "*jetz*". Le résultat atteint ainsi une double focalisation sur les deux plans de l'énoncé. En 4. la fonction de la MTC est plutôt d'ordre référentiel: "*Zeugnis*" réfère de manière plus économique que "bulletin", à l'école qu'Annie fréquente à Bâle.

III: situation exolingue

5. U: elle veut devenir Geigenbauerin pour le moment ... pour ça il faut pas aller
   A: qu'est-ce que c'est?
   P: ah bon .
   U: au gymnase luthier. c'est luthier? Geigenbauerin celle qui fait les violons?
   A: ah! ah oui
   P: luthier ouais

6. U: elle a dit. alors dann werde ich Tierwär/wärterin . tu sais ceux qui: qui soignent
   A: ja .
   U: les animaux .

En 5. la MTC "*Geigenbauerin*" entre dans une stratégie autofacilitatrice, car Ursula ne connaît pas l'équivalent français. Toutefois c'est une stratégie que nous ne vérifions qu'après l'ouverture de la séquence latérale par Annie. Comme en 1. nous nous trouvons, donc, à la limite entre l'exolingue et le bilingue. Mais la limite est donnée, ici, de façon émique: en effet ce sont les interlocuteurs qui décident de la situation dans laquelle ils se trouvent. Pierre est en situation bilingue, puisque son commentaire "*ah bon*" enchaîne sur le discours d'Ursula, alors qu'Annie déclanche une hétérocorrection, qui sera effectuée par Pierre. De son côté, Ursula réagit en donnant une défini-

tion du terme à traduire "*celle qui fait les violons*". L'analyse est double: du point de vue interactif Ursula sauve sa face, puisque l'hétérocorrection d'Annie lui était dirigée et elle corrige de ce fait sa première formulation; du point de vue acquisitionnel elle active, et peut-être fixe, la relation entre le terme allemand et le français. Dans l'interaction, 6. suit 5. de quelques secondes à peine. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'énonciation d'un terme technique induit chez Ursula un comportement adapté à une situation exolingue: elle en donne immédiatement la définition en français, en suivant une stratégie hétérofacilitatrice. Mais avant qu'elle ne conclue, Annie redéfinit encore une fois la situation par son "*ja*", une ratification qui enchaîne, par le choix de langue qu'elle effectue, sur le terme en allemand, plutôt que sur la définition en français.

3. Les séquences narratives.

Tout au long de l'interaction, l'activité de narration est une constante qui se manifeste par des annonces de séquences narratives, par les négociations des déclanchements respectifs et par la distribution des sous-tâches conversationnelles du narrateur et des auditeurs dans un processus collaboratif visant la reconstruction verbale des évènements (p. ex.: Gülich/Quasthoff 1985, 1986; Sacks 1986; Oesch-Serra 1989). La fonction interactive de cette activité confirme et soutient la relation amicale: en ce sens elle est complémentaire de la relation marchande et subordonnée à celle-ci selon les modalités que nous avons indiquées auparavant(cf.2.2.). La fonction communicative rattachée aux diverses séquences suit les variations des fonctions interactives qui sont en jeu: d'abord intégrée dans le contexte, en tant que justification, elle est ensuite centrée sur les narratrices respectives, en tant que représentation positive de soi-même.

3.1. ..le stupide été . la Sommerzeit

16 U alors tu me donnes .
17 P deux kilos ouais
A
U deux kilos s'il te plait et pis encore de l'ail ... tu sais je dois compter.
18 P
A aussi? du bischt
es-tu
U j'devrais penser au repas j'ai pas pensé . j'suis tellement fatiguée aujourd'hui .
19 P
A auch müd? ich auch
aussi fatiguée? moi aussi
U mais j'suis FAtiguée ah ... j'étais allongée sur le/le canapé pour dix minutes.
20 U j'ai/je me suis den/endormie comme un ptit bebé ... c'est le printemps=non c'est le
21 P l'horaire d'été? ça c'est con hein
A ah ja es fehlt eine STUnde
U stupide été- la . la Sommerzeit... tu sais Matthias il a pleuré .
22 U à midi . il était tellement ...t/=non j'suis pas fatigué . non=on/ j'suis pas fatigué
23 U ((imite une voix d'enfant)) j'l'ai mis . allongé sur le lit . je dis je viens à deux
24 U heures vingt . si tu m'appelles . après j'ai couru vite j'ai pensé Rachel((pron.all.)
25 U est à la maison j'le laisse s'il pleure oui. maintenant c'est XXX
A sie ist/ aha ja XXX
. *elle est/ aha oui XXX*

26 P so voilà nöi per Gramm
voilà non au gramme
A wenn si wend so guet si ja
si vous le voulez bien oui
U und jetzt setti no Knoblauch ha chli isch per Stück oder per Gramm?
. *et maintenant il me faudrait encore un peu d'ail c'est à la pièce ou au gramme?*

Ursula est en train d'être servie par Pierre. La verbalisation fragmentée de sa commande entraîne une séquence d'auto-justification comprenant la narration (17-26). Le bornage de la séquence correspond à un même acte énonciatif: en 17 "*et puis encore de l'ail*", en 26 "*und jetzt setti no Knoblauch ha chli*" ((*et maintenant il me faudrait encore un peu d'ail*)). La séquence débute par une prémisse, qui évalue son comportement actuel et par un argument - sa fatigue - qui le justifie (17-18). La force de l'argument est aussitôt ratifiée par Annie, qui le reprend à son compte par deux fois, avec une reformulation en allemand "*aussi? du bischt auch müd? ich auch*". Cette ratification déclenche alors une amplification de l'argument en question et consiste

à introduire la narration d'un évènement (19-20), en le marquant par un décalage temporel: "*j'suis fatiguée*" "*j'étais allongée*". A première vue la qualité de l'évènement rapporté ne semble pas garantir la fonction de "reportability" (Labov) ou de "être digne d'être raconté" (Quasthoff), habituellement invoquée pour légitimer un acte narratif. En réalité, c'est l'insertion même d'un fait dans ce type d'acte qui lui confère le statut d'événement (Sacks 1986). De sorte que dans ce contexte, s'endormir la journée aussitôt allongée, fonctionne comme symptome d'insolite. Ursula enchaîne ensuite avec la conclusion de son argumentation "*c'est le printemps=non c'est le stupide été la Sommerzeit*", renforcée par Annie et, cette fois, aussi par Pierre (21). Cet accord est interprété par la narratrice comme une invitation à continuer. La suite de la narration (22-25), voit une complexification de la structure, avec l'apparition d'un nouvel actant - Mathias - une atomization du nouvel événement et l'introduction du discours directe. Une complexification, toutefois, qui trouve peu d'appui auprès des auditeurs, qui se dégagent de leur tâche et signalent même, en s'adonnant à d'autres activités, que l'espace narratif accordé ne dépasse pas la séquence proprement justificatrice, ratifiée auparavant. C'est donc sans attendre que Ursula reprend son activité de cliente.

3.2. ..j'ai la grande famille vs c'est mon Zeugnis..

De ces séquences on retiendra que leur signalement a fait l'objet de pré-annonces en début d'interaction, qu'elles s'enchâssent partiellement et que, d'autre part, leur fonction communicative est identique: centrée sur les narratrices respectives, elle en donne une représentation positive. Pourtant leur manifestation et leur déroulement sont différents. La première, celle produite par Ursula, se configure en de traits narratifs minimaux. La deuxième, celle d'Annie, fait état du travail de collaboration des partenaires et voit leur distribution dans les rôles de narrateur et d'auditeur. Le clivage passe par la resolution des fonctions interactives qui sont en jeu: ce n'est que

lorsque la transaction marchande aura été achevée, que l'espace narratif sera délégué sans contrainte.

43	U	attends c'est mardi dans la .
44	P	ouais. ouais ça va bien. elle s'tient
	A	
	U	cave jusqu'à jeudi . ça va? alors j'prends encore un .
45	P	bien
	A	
	U	euh. zweihundert. oder so . je sais pas . mets dedans XXX tu sais j'ai la grande
46	P	
	A	tu as une grande fête? t'as une grande fête à Paques?
	U	famille . hein? non mais tu sais il.
47	U	y a une amie qui part pour l'Amérique demain avec son mari...s'il y a pas Ursula .
48	U	pis Jacques qui prend les enfants elle peut pas aller ... non mais tu sais les .
49	U	grands-parents voulaient rien savoir ... alors tu sais ce sont les meilleurs .
50	P	hein. magnifique
	A	
	U	amis de mes deux filles . OUEUH regarde je te donne le premier .
51	P	alors ça fait XXX septante. cinq dix quatorze
	A	un SIX . c'est mon ZEUgnis
	U	prix XXX .
52	P	septante que j' mets en plus . sur ta facture ça t'va? ((rire léger))
	A	
	U	ouais oui ça va . .

En 45, Ursula reformule sa première pré-annonce "*tu sais j'ai la grande famille*"(cf.2.2.I). Cette fois Annie y accède et traite l'information réçue sous la forme d'une question; ainsi elle passe le tours de parole et légitime l'enchaînement sur le thème proposé. Tout en étant très brève, la séquence présente une distanciation temporelle, réalisée par la double projection des éléments constitutifs dans le futur " *part.. demain*" et dans le passé "*ne voulaient rien savoir*". La structure binaire, articulée par "*non mais*", prend chaque fois en compte un argument et une conclusion progressivement plus forts, qui orientent l'auditeur vers l'évaluation globale de l'épisode raconté. D'autre part, le connecteur joue le rôle de "introducteur de dire"(Cadiot et al.1979), en assurant la possibilité et même le droit à la parole. Le narrateur délimite, donc, son espace en mettant en route une stratégie défensive, qui aménage des places de transition, les

pauses, à l'intention de l'auditeur. Toutefois Ursula découvre, en 50, le bulletin d'Annie. Ce nouveau thème, soutenu par tous les participants, s'enchâsse alors dans le premier et fait l'objet d'une nouvelle narration, qui verra la permutation des rôles et des langues. Cependant elle ne débutera qu'à la fin de la transaction marchande. Et ce sera à Ursula de la déclancher par son commentaire: "*c'est bien*".

57 A Ursula . ich habe mein Zeugnis bekommen . heute mittag . es war schön . die Kinder
. *j'ai reçu mon bulletin aujourd'hui à midi c'était beau les enfants*
58 A sie haben soviel gelacht... ich habe auf/auf den Tisch gebracht und ich habe
ont tellement ri je l'ai mis sur la table et j'ai dit
U hesch freud gha?
. *tu as été contente?* .
59 A gesagt . jetzt sie müssen unterschreiben . bitte schön Kinder ... es ist die
dit maintenant vous devez signer s'ils vous plait les enfants c'est le
60 A Zeugnis von ihre Mutter ((rire)) ja . und ich habe ein
bulletin de votre mère oui et j'ai un
U schön ... es ist gut für die Kinder
, *bien c'est bon pour les enfants* .
61 A viereinhalb für Rechtkunde . und Antoine hat gesagt Mami es ist wunderschön knapp
. *quatre et demi en Droit et Antoine a dit maman tu es merveilleusement juste*
62 A ja ja du musst da passoff/passuff machen
oui oui là tu dois faire attention
U aha .hat er gsait? ((rire))und ER het nüt
. *ah il a dit ça? et LUI il n'a rien* .
63 A ja. nein. ich habe a[uch] mit euh Buchhaltung/und ah . na=
oui non j'ai [aussi] en Comptabilité ah non
U unter fünf. alles fünf? non . Antoine
. *en dessous de cinq tous des cinq? non Antoine* .
64 A =nein Antoine hat ein vier auf tütsch ... und er ist traurig . aber es ist so
. *non Antoine a quatre en allemand et il est triste mais c'est tellement.*
65 A sch/schwer jetzt . c'est vraiment difficile jetzt tu vois
. *difficile maintenant maintenant* .

Contrairement aux séquences précédentes, le rôle de l'auditeur se déploye, ici, pleinement. Les changements de langues opérés par Ursula, soulignent le rapport qui lie ses commentaires aux phases de l'histoire. Ainsi les passages au suisse alémanique, en 58 et 62-63, "*hesch freud gha? ((tu a été contente?))*" "*hat er gsait? und ER het nüt unter fünf alles fünf ((il a dit ça? et LUI il n'a rien en dessous de cinq tous des cinq?))*" relèvent du commentaire ponctuel, relatif aux épisodes introduits. Par contre, le commentaire en allemand qui s'intercale

en 60, "*schön .es ist gut für die Kinder* ((*bien c'est bon pour les enfants*))", évalue la qualité globale de l'acte qui est raconté, suivant l'orientation initiale donnée par la narratrice en 57 "*es war schön* ((*c'était beau*)). Toutefois, le dernier commentaire en suisse-alémanique donne lieu, en 63, à un problème d'intercompréhension. Il est difficile d'établir si la difficulté relève du simple linguistique ou de l'éclairage différent que les partenaires voudraient apporter à la suite de l'histoire. Dans le dernier cas c'est l'organisation de la co-narration qui est en jeu, au moment de sa conclusion: Ursula semble orientée vers la continuation de l'épisode, puisqu'elle réclame un'information sur un des actants, alors que Annie n'attend, peut-être, qu'une évaluation globale, la clôture interactive (Oesch-Serra 1989) de la narration. Cette hypothèse peut être validée par la suite, car lorsque l'interaction touche à sa fin, Annie reformule en français la "pointe" de son histoire, sans pour autant arriver à ses fins, car Ursula s'engagera dans la continuation d'une autre narration.

4. Conclusion.

Par l'analyse de ces séquences narratives, qui prennent place dans une conversation entre partenaires occupant tour à tour le rôle de natifs et d'alloglottes, j'ai voulu attirer l'attention sur cette activité verbale: sur le processus sous-tendu, plutôt que sur la dimension configurationnelle du produit et sur le caractère interactif de l'activité de narration. J'ai donc souligné l'ancrage des séquences narratives dans le discours et leurs fonctions respectives. La prise en compte de la situation discursive, l'élicitation du double rôle soutenu par les partenaires, à la fois dans une relation marchande et amicale, a mis en évidence que l'activité de narration relevait davantage de la première mais que seules les séquences centrées sur la situation avaient droit de cité et cela jusqu'à l'achèvement de l'activité marchande. Par ailleurs, on a pu vérifier que la double asymétrie linguistique, partagée par les interlocuteurs, se réalisait en un espace équilibré

de variation trilingue, ne donnant lieu ni à de problèmes majeurs d'intercompréhension ni à une activité acquisitionnelle explicite. En définitive, les aspects communicatifs déterminés par la gestion d'une interaction complexe ont neutralisé, du moins à la surface du discours, les aspects pédagogiques. D'une manière générale, l'observation d'une situation aussi articulée, et pourtant banale par sa réalité quotidienne, nous transmet l'instruction que la situation exolingue tend à l'homologation bilingue, chaque fois l'activité qui est en cours de conversation impose des contraintes discursives spécifiques.

Bibliographie

CADIOT, A. et al.(1979): "Oui mais non mais" ou: il y a dialogue et dialogue in: *Langue Française* 42, 94-102.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U./ U. KRAFT (sous presse): Tâche conversationnelle et organisation du discours, Contribution au Romanistentag 1987, Freiburg im Breisgau.

DE PIETRO, J.-F., (1988): Vers une typologie des situations de contacts linguistiques, in: *Langage et Société*, 43, 65-89.

DE PIETRO, J.-F./LUDI,G./PAPALOIZOS L. (sous presse): Une communauté francophone en milieu germanophone: Identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle, Langage et société.

GÜLICH, E. / U.M. QUASTHOFF (1985): Narrative Analysis, in T.A. van Dijk [ed], *Handbook of discourse analysis*, vol. II: Dimension of discourse, 169-197. New York: Academic Press.

GÜLICH, E. / U.M. QUASTHOFF (1986):Story-Telling in Conversation. Cognitive and Interactive aspects, in: *Poetics* 15, 217-241.

LABOV, W. (1972): The transformation of experience in narrative syntax, in: Labov W. *Language in the Inner City*, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, p. 354-386.

LUDI, G. (1987): Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme in: G. Lüdi [éd] Devenir bilingue-parler bilingue, Tübingen, Niemeyer.

OESCH-SERRA, C. (1986): Konfirmandenunterricht..tout de même! Les procédés de transcodage en conversation bilingue et exolingue in: *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 11, Neuchâtel, p.175-196.

OESCH-SERRA, C. (1989) : JE VAIS RACONTE UNE HISTOIRE: analyse d'un récit en conversation exolingue, in: Rubattel, C. [éd]: *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse Romande. Actes des rencontres linguistiques de Crêt-Bérard*, Bern, Lang, 225-246.

PY, B. (1987): Making sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation, in *Studies in second language acquisition*, 8/3, 343-353.

SACKS H. (1986): Some considerations of a story told in ordinary conversations, in: *Poetics* 15, 127-138.

III. PY B.

PY Bernard

L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle.

Le français dans le monde, 1984, 185, 32-37.

La principale spécificité de l'apprentissage — et de l'enseignement — d'une langue étrangère tient à la présence de deux (ou plusieurs) langues : celle à apprendre et celle(s) déjà connue(s). Leur comparaison, sur des bases linguistiques, à des fins d'enseignement, a longtemps servi de point d'appui à la pédagogie des langues. Cet article permet de mesurer le chemin parcouru depuis le n° 81 du français dans le monde : Comparaison des langues et enseignement du français (1971).

Dans ce numéro, L. J. Calvet constatait déjà que, bien souvent, « les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit » (p. 42). B. Py met en évidence le fait que ce n'est pas entre deux langues que s'opèrent transferts et interférences, mais que c'est l'apprenant qui médiatise et construit cette relation, selon des opérations d'appropriation, des processus, des stratégies et des étapes dont une stricte comparaison des langues, malgré son utilité, ne peut rendre compte ni cerner les prévisibilités.

La naissance et l'histoire de l'analyse contrastive sont étroitement liées aux développements de la linguistique appliquée. Peu de domaines ont été marqués autant qu'elle par la succession des propositions et des remises en question qui jalonnent ces développements. Ecrire l'histoire de l'analyse contrastive, ce serait retracer une part centrale des rapports mouvementés

de la didactique des langues étrangères et de la linguistique. Ce n'est bien sûr pas notre but ici. Ce que nous prétendons en revanche, c'est dégager la logique d'une démarche déjà ancienne, et mettre ainsi en perspective, de la manière la plus ouverte possible, la problématique où elle évolue actuellement. C'est dire que nous allons donner volontairement de cette histoire une réinterprétation élaborée à travers l'état actuel de la question. Et comme toutes les réinterprétations, la nôtre sera très personnelle : nous ne prendrons en considération que les thèses et les réalisations qui nous paraissent nécessaires pour comprendre ce qu'est aujourd'hui l'analyse contrastive telle que nous la concevons.

L'analyse contrastive (que nous désignerons dorénavant par « AC »), dans la mesure où elle se considère comme une science, se caractérise par la manière dont elle définit son objet. La constatation que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'une certaine façon conditionné par la langue maternelle est sans doute aussi vieille que la tour de Babel : la notion d'*accent étranger* fait certainement partie des représentations les plus usuelles que tout homme se fait des phénomènes langagiers. Mais comment circonscrire, au sein de ce domaine plutôt flou, un objet dont l'étude va définir une activité scientifique ? C'est bien la question centrale de toute AC.

Un peu d'histoire

Les pionniers de la discipline ont été d'emblée très ambitieux. Pour eux, l'AC a pour mission l'étude de tout système linguistique en tant qu'il est objet d'apprentissage par un sujet maîtrisant déjà une ou plusieurs langues. Autrement dit, pour ces chercheurs,

tout apprentissage consiste à situer la langue cible par rapport à la langue source [1]. Ch. Fries écrivait par exemple dans son introduction à l'ouvrage de Lado (1957) : « Les problèmes fondamentaux [de l'apprentissage] ne sont pas dus aux traits de la nouvelle langue considérés en eux-mêmes, mais, en premier lieu, à l'ensemble particulier des habitudes nées au cours de l'acquisition de la première langue » (Lado 1957 : V). Autrement dit, apprendre une nouvelle langue, c'est d'abord se libérer de la première (ou plus généralement de toutes celles qui ont été apprises préalablement).

Parler de libération, c'est bien sûr porter un jugement négatif sur toute forme de réutilisation des habitudes de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible. Les linguistes appliqués des années cinquante et soixante ont en effet été très sensibles à la contradiction qui oppose d'une part une thèse fondamentale du structuralisme, d'autre part un des mécanismes centraux de l'apprentissage (du moins sous la forme où le décrivaient les behavioristes à la même époque).

La thèse du structuralisme, c'est qu'*aucun élément d'un système linguistique donné ne se retrouve dans aucun autre système*. Soit la voyelle /i/ du français. Du point de vue de la substance sonore, on retrouve le même son dans beaucoup d'autres langues, par exemple en espagnol. Néanmoins, du point de vue de la forme (le seul qui soit pertinent pour le structuralisme classique), le /i/ du français se définit exclusivement par la constellation des relations qui l'opposent aux autres phonèmes français, notamment par sa relation à la voyelle arrondie correspondante /Y/. Or, en espagnol la constellation dont fait partie /i/ est différente, ne serait-ce que par l'absence de /Y/.

Quant au mécanisme psychologique de l'apprentissage, il s'agit du *transfert*. Le transfert consiste à réutiliser dans l'apprentissage les habitudes et savoirs acquis préalablement (par exemple diphtonguer les voyelles toniques quand on est anglophone et qu'on apprend le français). Autrement dit, tout apprenant est, par la force des choses, coincé entre les propriétés de l'objet visé (un nouveau système linguistique, irrémédiablement différent des autres !) et celles de la visée elle-même (il n'y a pas d'apprentissage sans transfert). Dès lors, la pédagogie des langues se proposera, comme un de ses objectifs principaux, d'atténuer au maximum les effets de la contradiction.

1. Les termes « langue cible » et « langue source » présentent l'avantage d'être neutres par rapport à « langue première », « langue maternelle », etc. Nous les utiliserons sauf lorsqu'une détermination supplémentaire sera nécessaire.

2. Il est impossible de proposer au lecteur une liste concise de références sans tomber dans l'arbitraire. Nous courrons néanmoins ce risque en citant pêle-mêle Lado (1957), Stockwell, Bowen, Martin (1965), Nickel (1971 et 1972), Di Pietro (1971), Companys (1965 et 1966), Mioni (1973), Arcaini, Py, Rossini (1979).

Deux voies s'offraient à elle : la première consistait à réduire le plus possible les surfaces de contact entre langue source et langue cible, notamment en proscrivant tout recours à la traduction et, plus généralement, à l'utilisation de la langue source dans l'enseignement. La seconde consistait au contraire à mettre en lumière les secteurs les plus vulnérables, en prévoyant les interférences et en élaborant des exercices destinés à les « exorciser ». Et c'est précisément ici qu'intervient l'AC : son rôle a été d'abord de prévoir et d'analyser les interférences, c'est-à-dire les zones où le conflit entre irréductibilité réciproque des systèmes et transfert engendre chez l'apprenant des comportements indésirables.

Cette conception de l'AC a donné naissance à de très nombreuses études, dont l'intérêt dépasse parfois le cadre défini au départ [2]. Les résultats obtenus varient considérablement suivant la composante étudiée et le cadre théorique utilisé. C'est en phonologie que l'AC a atteint ses objectifs de la manière la plus évidente. Un professeur de langue ne saurait guère se passer de tableaux comparatifs entre les systèmes phonologiques des langues concernées. C'est ainsi qu'on peut difficilement amener un étudiant germanophone à maîtriser la série française des oppositions entre consonnes sourdes et sonores aussi longtemps que l'on ignore leur place dans le système allemand.

En revanche, la morphosyntaxe et la sémantique offrent une plus grande résistance au projet de l'AC. En tout cas, l'utilisation des méthodes du structuralisme américain s'est révélée décevante, en ce sens que les travaux qui s'en sont inspirés n'ont guère fait autre chose que de confirmer des observations à la portée de tout professeur expérimenté (et d'en systématiser quelque peu la présentation il est vrai). Le recours aux modèles successifs de la grammaire générative transformationnelle a permis au moins de soulever des questions nouvelles et intéressantes, notamment de s'interroger sur la possibilité d'utiliser une base syntagmatique identique pour la description des deux langues soumises à comparaison. Cette question n'est pas seulement de nature technique. En effet, admettre cette possibilité, c'est notamment contester la thèse de l'irréductibilité réciproque des systèmes, donc ouvrir la porte à une révision du statut des transferts : il y a peut-être des transferts compatibles avec les propriétés de l'objet d'apprentissage, ceux-là mêmes qui concernent les éléments communs à la langue cible et à la langue source. Ce n'est donc pas un hasard si c'est une version « sémantique » de la grammaire générative qui a été le plus souvent mise à contribution par l'AC, à savoir la *Grammaire de cas* de Fillmore (1968). Rappelons-en l'idée force : toute phrase comporte une structure profonde dont les constituants sont choisis — par l'intermédiaire du verbe — au sein d'un ensemble fini de *cas*. Chaque cas se définit par la fonction qu'il occupe dans le procès tel qu'il est schématisé par la

phrase (mais non dans la phrase elle-même, en tant que structure de surface). Cette schématisation est suffisamment abstraite pour que les constituants de la structure profonde soient de bons candidats à l'universalité, mais aussi suffisamment concrète pour que les analyses du linguiste ne se perdent pas dans les limbes d'une sémantique trop éloignée des formes de la langue. Un exemple sera plus clair qu'une longue explication :

Soit le verbe français *sortir* et les deux verbes espagnols qui le traduisent habituellement, à savoir *salir* et *sacar*. Tout professeur d'espagnol connaît bien la difficulté créée par cette situation — par ailleurs très représentative de tout apprentissage linguistique — où un monème de la langue source correspond à deux monèmes dans la langue cible. Une grammaire de cas s'efforcera d'en montrer le mécanisme, en insistant si possible sur sa généralité : c'est ainsi que dans la structure profonde sous-jacente aux phrases (1) et (2)

(1) *le voisin sort son chien*
(2) *le chien sort*

on trouve un *Agentif* et un *Objectif*. Même en se contentant de donner à ces deux termes une valeur purement symbolique (et en évitant le problème épineux d'une éventuelle définition), il paraît clair qu'on peut attribuer à *chien* une seule et même fonction casuelle dans (1) et (2), disons celle d'« actant en déplacement ». Ce qui distingue en revanche (1) et (2), c'est que le procès désigné par *sortir* est « déclenché » par *voisin* en (1), alors qu'aucun déclenchement n'apparaît dans la structure sous-jacente de (2). Or, si on traduit (1) et (2) en espagnol, on obtient respectivement (3) et (4) :

(3) *el vecino saca el perro*
(4) *el perro sale*

Les élèves, de leur côté, tendent à confondre les deux verbes espagnols et à produire par exemple (5) et (6) :

(5) **el vecino sale el perro*
(6) **el perro saca*

Une approche contrastive de cette difficulté montrera qu'en espagnol l'adjonction d'un *Agentif* entraîne une substitution du lexème verbal (*salir* est remplacé par *sacar*) et une modification de la structure syntaxique (*perro* devient objet du verbe) ; et qu'en français, en revanche, la même adjonction n'entraîne que la modification de la structure syntaxique (*chien* devient objet du verbe). Autrement dit, une AC inspirée par la grammaire de cas établira une base commune aux deux langues objet de la comparaison, puis dégagera les conséquences que chacune, dans sa structure de surface, tire des configurations particulières nées des opérations qui ont lieu au sein de la base.

Une complexité sous-estimée

Le lecteur aura sans doute été sensible à la diversité des thèmes qui s'entrecroisent dans le bref aperçu que nous venons de tracer. On peut les distribuer en deux groupes : thèmes linguistiques et thèmes psycholinguistiques. Nous verrons comment une réflexion sur les premiers nous conduit aux seconds.

D'un point de vue linguistique, il s'agit fondamentalement de répondre à la question suivante : comment peut-on comparer entre eux deux systèmes (ou microsystèmes) linguistiques ? Peut-on se contenter d'énoncer des paires de structures, en les caractérisant comme parallèles ou divergentes ? C'est ce que nous avons fait en discutant les exemples (1) à (6). C'est aussi ce que proposaient les pionniers de l'AC comme Lado ou Fries. Et de fait, une grande partie des études contrastives publiées dans les années soixante répondent positivement à cette question, explicitement ou non. Ces premières tentatives ont cependant mis en évidence la complexité du problème, et ont amené les chercheurs à s'interroger non plus seulement sur les procédures linguistiques de la description comparée, mais aussi et surtout sur le statut et la fonction des divergences (et des parallélismes) entre systèmes dans l'acquisition.

Les premières observations en ce sens peuvent être résumées par la conclusion que l'AC ne prévoit qu'une partie des difficultés effectivement attestées par des erreurs. Une grande partie de celles-ci s'expliquent de toute évidence par d'autres facteurs. Considérons les exemples suivants :

(7) *vous nous avons donné rendez-vous*
(8) *fais pas le !*
(9) *elle est arrivée quand lundi soir*

(7) illustre un phénomène courant : le verbe est accordé avec le morphème qui le précède immédiatement, indépendamment de sa fonction syntaxique effective. Il s'agit de l'application d'une stratégie souvent décrite consistant à traiter toute séquence selon le schéma sujet + verbe + objet. On trouve de telles stratégies aussi bien dans l'apprentissage d'une deuxième langue [3] que dans l'acquisition de la première [4]. (8) a été produit par un élève hispanophone ; l'équivalent espagnol aurait été (8') :

(8') *no lo hagas*

L'énoncé (8) est le résultat d'une tentative visant à intégrer deux acquis en un seul : d'une part la structure (10), d'autre part la structure (11) :

3. Cf. par ex. Ervin-Tripp, 1974.
4. Cf. Bronckart, 1977.

(10) *écoute pas !*
(11) *prends-le !*

L'espagnol n'offrant aucun modèle susceptible de servir de référence à cette intégration, l'apprenant risque une hypothèse dont la forme ne rappelle en rien la langue source. Enfin, l'énoncé (9) a été produit par un autre apprenant hispanophone, alors qu'il était en train de faire un exercice structural enregistré sur cassette. La présence de *quand* entre le verbe et le complément n'a bien sûr rien à voir avec l'espagnol. Elle s'explique par la forme de l'exercice : il s'agissait de répondre à des questions formulées sur le modèle de (12) :

(12) *elle est arrivée quand ?*

L'élève — encouragé sans doute par la part importante de répétition inhérente à ce genre d'exercices — est resté en quelque sorte trop fidèle au stimulus en maintenant le mot interrogatif.

On remarquera cependant que même les exemples (8) et (9) constituent d'une certaine manière des *références indirectes* à L_1. La difficulté illustrée par (8) tient sans doute en partie au fait que l'espagnol — plaçant le morphème de négation devant le verbe — ne suggérait aucune solution. Dans le cas de (9), il est probable que l'étudiant n'a pas l'habitude de traiter des morphèmes interrogatifs placés derrière le verbe, dans la mesure où de telles séquences sont en principe impossibles en espagnol. Un examen attentif de ces deux exemples suggère ainsi non pas de renoncer à établir des corrélations entre divergences intersystémiques et difficultés d'apprentissage, mais à *s'interroger sur la manière dont l'apprenant lui-même les médiatise.* Nous allons revenir sur cette question centrale.

En attendant, il convient de mentionner l'existence, en linguistique appliquée, d'un courant, très puissant dans les années soixante-dix, en faveur d'un abandon quasi complet de la notion même d'interférence intersystémique. Pour les chercheurs qui le représentent, l'apprentissage d'une langue seconde est un processus de création dont une des propriétés essentielles est l'autonomie par rapport aux circonstances où il prend place. Et la langue source est réputée faire partie de ces circonstances. L'apprentissage est alors conçu comme un cheminement dont les étapes sont déterminées par des lois naturelles peut-être universelles. De nombreux travaux ont cherché à mettre en lumière des analogies fondamentales entre, par exemple, l'acquisition de l'anglais comme langue première ou comme langue

5. Cette tendance est représentée surtout aux Etats-Unis. Elle apparaît notamment dans un très grand nombre d'articles publiés en particulier dans des revues comme *Language Learning* ou TESOL *Quarterly*.

6. Nous n'aborderons pas le problème — par ailleurs important — de savoir dans quelle mesure cette modification est liée à une activité consciente, ou si elle est seulement implicite.

seconde, et cela par des sujets de langues maternelles aussi différentes que l'espagnol, l'allemand, le français, le japonais ou le chinois [5]. Nous n'entrerons pas dans une discussion détaillée de cette thèse. Remarquons seulement que les études sur lesquelles elle s'appuie utilisent des définitions implicites de la langue et de la notion d'interférence extrêmement réductionnistes (de manière pré-saussurienne) : la langue est conçue comme un ensemble asystématique de morphèmes et l'interférence comme le calque dans l'interlangue d'une structure superficielle de L_1.

Les réflexions qui précèdent tendent toutes à montrer d'une part que les divergences et les parallélismes entre les systèmes de L_1 et L_2 jouent un rôle incontestable, d'autre part cependant que ce rôle est d'une complexité que les premiers travaux en AC ont considérablement sous-estimée. Nous allons essayer d'apporter un peu de clarté dans cette problématique.

Une activité de restructuration

Un individu unilingue (c'est-à-dire qui n'a jamais entrepris l'acquisition d'une deuxième langue) tend à assimiler sa propre langue avec le langage articulé en général. Il se représente les autres langues comme des répertoires différents d'étiquettes (les mots du dictionnaire), servant à désigner les objets du monde. Apprendre une deuxième langue consiste, pour cet individu unilingue, à faire l'acquisition d'un nouveau répertoire. C'est ainsi qu'il demandera par exemple comment on dit « savoir » en L_2. En revanche, il n'aura pas l'idée que l'ensemble des référents que le français signifie par ce verbe peut être structuré de manière différente dans l'autre langue, et que, par exemple, celle-ci *peut* fractionner cet ensemble en deux sous-ensembles dont chacun sera associé à d'autres ensembles, pris en charge par des signifiants différents. L'apprentissage d'une deuxième langue implique donc de la part du sujet une modification de la manière dont il se représente le langage et sa propre langue [6]. Cette *rupture épistémologique* comprend une mise en perspective des deux langues : toutes deux apparaissent comme deux manifestations originales de la faculté générale qu'est le langage. Mais cette mise en perspective implique la présence constante et simultanée des deux langues : chacune sert en quelque sorte de source d'éclairage à l'autre. Chacune se structure en conséquence sur deux axes : un axe intrasystémique, qui représente la logique spécifique de la langue concernée ; et un axe extrasystémique, qui représente une restructuration inspirée par l'autre langue. Cette double structuration apparaît par exemple dans une observation que fait L. Cherchi (1978) au sujet de l'apprentissage de l'anglais par des francophones : les diction-

naires anglais unilingues ne définissent pas les verbes *to do* et *to make* l'un par rapport à l'autre. Il semble bien que ces deux lexèmes n'entretiennent aucun lien réciproque direct dans la compétence du « locuteur-auditeur idéal » anglophone postulée par ces dictionnaires. En revanche, il est évident que pour un étudiant francophone, *to do* et *to make* constituent les termes d'une alternative, et que le choix implique une règle ; or cette règle ne reflète pas la compétence du locuteur anglophone natif, mais celle de l'étudiant francophone d'anglais. Son statut relève donc bien du domaine de l'AC. Il serait aisé de multiplier les exemples.

Cette manière de poser les problèmes suggère de replacer la notion d'interférence dans un cadre plus large : l'interférence — comme transfert d'une forme ou d'une règle de L_1 dans l'interlangue de l'apprenant — est un cas particulier de ce qu'on pourrait appeler la *fonction interprétative* du langage. Les linguistes ont de tout temps insisté sur le fait que toute langue intervient dans la manière dont les individus et les communautés catégorisent le monde au moyen de sa structure propre. Or, on peut faire l'hypothèse que lorsqu'un individu est en contact avec deux langues, il tend à placer chacune d'elles alternativement dans le « monde » objet de la catégorisation et dans l'opération même de catégorisation. Dans l'exemple de Cherchi, le lexème français *faire* regroupe dans une même sous-classe paradigmatique les lexèmes *do* et *make*. Inversement, il est plus que probable que, à partir d'une certaine pratique de l'anglais, les étudiants francophones réinterprètent *faire* en réaménageant la configuration des sèmes qui en constituent le signifié.

Nous avons pris un exemple dans le domaine lexical, mais il semble bien que la fonction interprétative, au sens où nous la définissons, intervienne dans toutes les composantes du langage, de la phonologie à la pragmatique. Nous laissons cependant le soin au lecteur d'imaginer des exemples dans ces domaines.

La notion de fonction interprétative permet de réunir sous un même groupe d'opérations des comportements en apparence très différents, qui correspondent à des modalités variables de mise en relation des langues concernées.

Par exemple, lorsqu'un hispanophone produit :

(13) *quelle est la raison de la partie de Paul ?*

le mot *partie* n'est pas à proprement parler un *transfert*, au sens où l'est le pronom *les* dans (14), emprunté à l'équivalent espagnol (15) :

(14) *je les téléphone*
(15) *yo les llamo*

En fait le mot *partie* est dérivé du verbe *partir*, selon une règle sans doute inspirée par la paire *sortir/sortie*, qui est en concurrence avec *partir/départ* pour la traduction de l'espagnol *salir/salida*. En d'autres ter-

mes, l'apprenant hispanophone *restructure* un microsystème lexical du français en s'inspirant de ce qui se passe en espagnol. Le lien entre les deux langues est évident, mais il ne consiste pas dans l'établissement de relations bi-univoques entre des unités isolées.

— Prenons un exemple en syntaxe. L'espagnol distribue les verbes « spatiaux » en deux groupes paradigmatiques, ceux qui désignent un déplacement et les autres. Ceux-là régissent le complément de lieu au moyen de la préposition *a*, ceux-ci au moyen de la préposition *en*. Le français fonctionne selon un schéma très différent : c'est la sous-catégorisation du nom servant de complément qui détermine le choix de la préposition ; par ailleurs, cette sous-catégorisation ne repose pas sur un critère sémantique simple. Cette différence apparaît dans les exemples suivants :

(16) *el tren* para en *la frontera*
(17) *el tren* va a *Barcelona*
(18) *le train s'arrête* à la frontière
(19) *le train va* à Barcelone
(20) *le train va* en Espagne

Une analyse contrastive laisserait prévoir un transfert de la dichotomie sémantique espagnole en français, ou (dans l'autre sens) une utilisation arbitraire des prépositions *a* et *en*. Or on constate expérimentalement [7] une modalité quelque peu différente d'interférence : tout se passe comme si les sujets répartissaient les verbes spatiaux espagnols en deux groupes : d'une part les verbes très fréquents — comme *ir* et *estar* — d'autre part des verbes relativement moins fréquents, comme *correr*. Les premiers sont employés conformément à la règle de l'espagnol ; les seconds en revanche sont soumis à la pression du français et donnent lieu à des transferts au sens habituel du terme.

Autrement dit, l'interférence se manifeste ici non pas comme un simple transfert d'une règle d'une langue vers l'autre, mais de nouveau comme *restructuration de l'espagnol en fonction du français*. Plus précisément, le microsystème espagnol subit un rétrécissement de son domaine. Ce rétrécissement est d'ailleurs tel qu'on se trouve en présence d'un état « prédégénérescent [8] » : il manque peu de chose pour que l'association du verbe de déplacement à la préposition se réduise à un savoir présystématique [9], c'est-à-dire à un ensemble non structuré d'unités entièrement précodées.

7. Cette constatation ressort de l'analyse d'un corpus d'une trentaine de rédactions en espagnol faites par des enfants migrants hispanophones vivant en pays francophone.
8. Cf. Gentilhomme, 1980.
9. Cf. Corder, 1971.

La médiation par l'apprenant

Nous avons laissé entendre plus haut qu'une des questions centrales de l'AC concerne la médiatisation par l'apprenant de la relation entre divergence (ou parallélisme) intersystémique d'une part, difficulté d'apprentissage de l'autre. Toutes les considérations que nous avons présentées jusqu'ici tendent à montrer que la *relation intersystémique ne préexiste pas aux opérations par lesquelles l'apprenant s'approprie la langue cible.* C'est plutôt l'inverse : *c'est l'apprenant qui établit cette relation.* C'est donc lui qui « choisit » les microsystèmes de L_1 et L_2 destinés à entrer en contact. Mieux : c'est lui qui « définit » ces microsystèmes, qui les découpe dans le système des connaissances qu'il a de L_1 et L_2. Il est vrai que ces choix et ces définitions ne sont pas entièrement ouverts : certains microsystèmes sont en quelque sorte destinés à se rencontrer, et certains éléments des systèmes concernés entretiennent des affinités qui en suggèrent la réunion au sein de microsystèmes. Par ailleurs, les opérations d'appropriation (autrement dit les manières d'apprendre) ne sont sans doute pas en nombre illimité. L'expérience montre que les apprenants passent par des étapes relativement constantes, et mettent en œuvre des processus en partie universaux. Toutes ces convergences expliquent que les erreurs — notamment les interférences — sont distribuées de manière assez régulière entre les apprenants. Mais cette régularité ne doit pas cacher l'activité médiatrice centrale de l'apprenant. Seule sa prise en considération peut éviter au chercheur de ne voir dans les interférences qu'un ensemble de phénomènes déconcertants par la part d'hétérogénéité et d'imprévisibilité qui leur est inhérente.

La linguistique appliquée a progressivement pris conscience de ce rôle de médiateur dévolu à l'apprenant. C'est bien de là qu'est né le projet de l'analyse des erreurs [10]. Analyser les erreurs — ou plus exactement les performances des apprenants — c'est considérer leurs usages de la langue cible comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires — réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* — et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées. Ces connaissances et ces stratégies contiennent vraisemblablement une composante de médiatisation intersystémique, qui explique tout ce qu'on désigne habituellement par le terme de *transfert.*

10. Cf. Porquier, 1984.
11. Cette thèse devrait bien sûr être discutée de manière plus nuancée dans la mesure où la notion de « locuteur natif » relève d'une schématisation sans doute excessive.
12. Cf. Roulet, 1980.

Quelles conclusions le pédagogue peut-il tirer de cette réflexion ? Voici quelques-unes des propositions qui apparaissent ici et là dans la littérature spécialisée et nous paraissent particulièrement intéressantes :

1) Il ne faut pas attribuer à l'AC une véritable valeur prédictive. Elle permet en revanche d'expliquer et d'interpréter après coup des aspects du comportement de l'apprenant.

2) Cette interprétation renvoie en premier lieu à l'activité médiatrice du sujet, et non à une mécanique de transferts prédéterminée. Cela implique que le transfert remplira des fonctions variables au sein du processus d'apprentissage et de communication. C'est ainsi qu'il pourra aussi bien constituer une solution à une difficulté (notamment lacune consciente dans la connaissance de L_2), qu'un problème à résoudre (l'apprenant peut éviter systématiquement les formes de L_2 qui pourraient à ses yeux constituer des interférences).

3) Les interférences sont un cas particulier des restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables. En un sens, la compétence d'un apprenant dans la langue cible sera *toujours* partiellement différente de celle du locuteur natif [11]. Inversement, la langue source est elle aussi l'objet de restructurations partielles, du moins à partir d'un certain seuil d'apprentissage.

4) Cette restructuration de la langue source a une dimension pédagogique importante. Elle signifie que le sujet qui apprend une langue seconde modifie *ipso facto* sa compétence en langue maternelle. Cette modification apparaît surtout au niveau métalinguistique : l'apprenant tend à modifier la vision — consciente ou non — qu'il avait de la langue source. C'est dire que l'apprentissage d'une langue seconde est susceptible de déclencher une réflexion originale sur la langue maternelle, réflexion qui a en soi une valeur formative. Cette remarque conduit à la notion de *pédagogie intégrée* [12].

Bernard Py

REDARD ABU-RUB Françoise

Etude des formes interrogatives en français chez les enfants de trois ans.

Etudes de linguistique appliquée, 1976, 21, 98-110.

1. Les études sur l'acquisition du langage abondent. Les psychologues ont été les premiers à s'intéresser à ce processus, intimement lié au développement mental de l'individu. Après GUILLAUME (1927 *a*, 1927 *b*) et LEOPOLD (1939-1949), de nombreux linguistes découvrent aujourd'hui ce domaine. La plupart sont américains et s'appuient sur les théories de CHOMSKY (1957, 1964).

En tant que chargée de recherches en linguistique appliquée, il nous a paru utile et il nous était possible d'étudier sur le vif ce que nous avions découvert dans les livres.

Les recherches linguistiques sur des enfants francophones sont rares [1]. Elles seraient pourtant opportunes, à une époque où instituteurs et orthophonistes se plaignent d'avoir à enseigner ou soigner des enfants dont ils ne connaissent pas vraiment la langue. Voilà surtout pourquoi nous avons décidé d'essayer d'établir le système linguistique de l'enfant francophone, avec ses développements successifs, entre trois et six ans.

Nous avons choisi de commencer notre étude avec des enfants de trois ans pour des raisons arbitraires : nous connaissions, dans notre entourage, quatre enfants qui allaient atteindre cet âge et dont l'anniversaire tombait de trois mois en trois mois, nous permettant d'enquêter individuellement à loisir auprès de chacun d'eux.

Ces quatre enfants sont issus de milieux socio-professionnels et culturels favorisés comportant d'assez grandes similitudes. Nous les présentons brièvement, en commençant par l'aîné :

Nicolas :

Profession du père : professeur à l'université.
Profession de la mère : esthéticienne. Elle n'exerçait pas son métier au moment de l'enquête.
Langue parlée en famille : français.
Fratrie : une sœur aînée (+ 4 ans).

1. Il s'agit, bien entendu, des travaux purement linguistiques qui ne se rattachent pas aux recherches psychologiques dans la ligne de PIAGET.

Caroline :

Profession du père : chargé de cours à l'université.
Profession de la mère : secrétaire. Elle n'exerce pas son métier.
Langue parlée en famille : français.
Fratrie : un frère aîné (+ 4 ans).

Benoît :

Profession du père : enseignant au gymnase et lecteur à l'université.
Profession de la mère : enseignante. Elle n'exerce pas son métier.
Langue parlée en famille : français.
Fratrie : trois frères plus âgés (+ 4, + 6, + 8 ans).

Corinne :

Profession du père : délégué médical.
Profession de la mère : chargée de cours à l'université. Elle exerce son métier à plein temps.
Langue parlée en famille : français.
Fratrie : un frère cadet (— 2,5 ans).

On pourrait supposer, au vu de ces données, que les enfants présentent un même niveau de développement. Ce n'est pas le cas, du moins à trois ans, où la syntaxe est en évolution rapide. Nous pouvons dire que le système linguistique, à cet âge, se transforme constamment, pour ainsi dire sous nos yeux : nous avons remarqué des changements chez le même enfant en l'espace d'une semaine. Il nous a donc été très difficile de faire une synthèse des résultats obtenus. Par souci de vérité, nous présenterons donc ici les lignes générales de la syntaxe de l'interrogation à trois ans, tout en relevant les traits particuliers qui pourraient, grâce à une étude portant sur un plus grand nombre de sujets, se révéler systématiques à un certain niveau du développement linguistique, mais que nous considérons, pour l'instant, par manque d'information, comme individuels et passagers.

2. Nous souhaitions trouver une méthode de travail qui soit très peu contraignante pour l'enfant. Après réflexion, nous avons opté pour la plus simple :

Pendant deux mois, une fois par semaine, nous avons rendu visite à l'enfant. Nous avons passé avec lui, à chaque fois, de deux à quatre heures, selon la disposition d'humeur dans laquelle nous le trouvions. Nous lui avons toujours laissé le choix de ses activités, même si ses jeux paraissaient parfois difficilement compatibles avec une enquête linguistique, du fait qu'ils l'éloignaient, étaient bruyants, ou encore ne réclamaient aucun commentaire.

Il va sans dire que nous nous sommes occupée d'un seul enfant à la fois. Tous quatre nous connaissaient avant le début de l'enquête et il nous a toujours été facile de « travailler » avec eux, sans contrainte ni timidité de part ou d'autre.

Cette façon de procéder présente l'inconvénient d'être peu économique du point de vue du temps. Humainement, c'est une expérience à recom-

mander à tout chercheur en ce domaine. La liberté totale laissée à l'enfant permet d'en mieux saisir la personnalité, aussi bien à travers son langage que par ses réactions et ses attitudes. Nous n'avons donc jamais regretté ce qu'on pourrait appeler des « temps morts », au cours de notre travail. D'ailleurs, ils ont été fort rares : les enfants, fiers d'être le centre d'intérêt unique d'une adulte pendant des heures, ont tous été extrêmement sociables et coopératifs.

Nous avons enregistré toutes les séances, du début à la fin, au moyen d'un appareil de qualité (Uher Reporter), sur bandes Basf, à vitesse 4,75.

Au contraire de ce que nous avions craint au préalable, aucun des enfants n'a manifesté de gêne devant le micro. Nous leur avons expliqué à quoi servait l'enregistreur, et, à part un intérêt certain à se réentendre, ils ont vite trouvé normal de nous voir arriver avec ces accessoires. Nous mettions l'appareil en marche avant de commencer et il était vite oublié.

Naturellement, nos répliques sont enregistrées aussi : nous étions en effet presque constamment en situation de dialogue non-directif, spontané de part et d'autre. Nos propres énoncés nous ont permis d'observer certains phénomènes d'imitation, d'auto-correction, de reprises de la part de l'enfant. Accessoirement, nous avons découvert notre propre langage dans cette situation.

3. Les enregistrements recueillis, de vingt heures environ par enfant, ont ensuite été transcrits intégralement.

Pour ce faire, nous avons adopté un système mixte : graphie normale pour les énoncés non-ambigus, reproduction semi-phonétique quand il nous fallait représenter certaines façons de parler impossibles à transcrire orthographiquement. Ce fut le cas pour les [ə] caducs, l'élision de certains pronoms, la prononciation de certains mots.

En ce qui concerne le [ə] caduc, nous avons opté pour la transcription suivante : nous l'avons maintenu quand il correspondait à la façon normale de prononcer, selon la règle des deux consonnes ; nous l'avons remplacé par une apostrophe quand il n'était pas prononcé, et souligné quand il était prononcé hors norme.

Exemples :

— J'aimerais acheter des autres.

Les deux [ə], écrits, ne sont pas prononcés, selon la règle.

— Tu vois, c'est l'p'tit bébé à moi.

Elision hors norme.

— Elle accroche *le* petit camion.

Prononciation hors norme.

Quant aux pronoms personnels sujets, souvent élidés, nous les avons notés de la façon suivante :

— Après, j'va manger.

opposé à :

— Moi, je gâte.
— T'as vu ?

opposé à :

— Tu vois ?
— Ouais, i va manger des saucisses dans le train.

opposé à :

— Mon papa, il va m'acheter... une toute grosse colomotive, comme ça !

Colomotive représente la prononciation réelle. Nous avons transcrit ainsi d'autres mots, en général toujours prononcés de la même façon, très différente de leur représentation orthographique. Par exemple :

sui-ci (celui-ci), quèdchose (quelque chose), mainnant (maintenant), etc.

Nous avons noté les répétitions, représenté par trois points de suspension les hésitations en cours d'énoncé, et par une barre transversale les arrêts pendant le discours, lorsqu'on sentait un effort de construction de la part de l'enfant. Exemple :

— Je trouve/ que ta chambre/ elle a un tapis/ comme ça.

La transcription phonétique internationale nous a servi pour les énoncés compréhensibles en situation, mais encore phonologiquement déviants :

— Y a beaucoup de jouets.	[jabokudʒuje]
— Il est gros.	[ilɛro]
— Où l'est, ton briquet ?	[ulɛ tɔbikɛ]
— Avec un chtiflet... un sifflet...	[avɛkœ̃ʃtiflɛ œ̃siflɛ]
— Où est la cuisine ?	[uɛlakizin]

Ainsi transcrites, les bandes représentent un riche corpus qui permettrait une analyse complète de la syntaxe de l'enfant de trois ans.

Nous avons choisi d'en étudier d'abord les formes interrogatives, que nous avons relevées sur fiches.

4. Nous avons retenu tous les énoncés formellement interrogatifs, y compris ceux caractérisés par une formule interrogative précédant ou suivant une phrase affirmative (question-écho).

— T'as vu ? Ça roule.
— Est tout gâté, hein ?
— Tu vois, les ransporte, moi.
— Faut réparer, d'accord ?

Ces questions correspondent à trois types de comportement de la part de l'enfant :

a) Il souhaite attirer notre attention sur une action qu'il est en train d'accomplir. Dans ce cas, l'appel est réalisé par *tu vois* ou *t'as vu*, avec intonation interrogative, précédant l'énoncé. Présent et passé n'ont pas de fonction temporelle, l'une et l'autre formes étant utilisées aussi bien pour une action en cours que pour un fait accompli. Syntaxiquement, l'énoncé affirmatif prend le plus souvent la forme S(ujet), V(erbe), C(omplément), C ayant fréquemment la fonction O(bjet) ou L(ieu) :

— T'as vu ? J'a pris le couteau.
— Tu vois ? Il a mis là.
— T'as vu ? I dort dans son lit.

Nicolas et Benoît produisent abondamment ces formes. Si Corinne et Caroline les utilisent très peu et pas du tout, respectivement, ce pourrait être parce que ni l'une ni l'autre n'avaient atteint, à trois ans, le niveau de développement linguistique nécessaire (S = Ø, V = infinitif, hésitations dans l'usage des prépositions).

b) L'enfant réclame approbation ou confirmation de notre part à propos d'une action ou d'un fait. Ici, nous retrouvons l'énoncé affirmatif de *a*), suivi cette fois de *hein* ou *d'accord* avec intonation interrogative. Syntaxiquement, les énoncés vont de V seul, à S + V et S + V + C, selon l'enfant. Exemples :

— Faut réparer, d'accord ?
— Tu écris, hein ?
— Moi je lance les chaussures, hein ?

c) Il s'agit d'un ordre ou d'une interdiction, exprimés exactement de la même façon que *b*). Sous cette forme, l'ordre est plus rare que l'interdiction, naturellement négative :

— Oter ça, hein ?
— Tu croques, hein ?
— On attend maintenant, hein ?
— Pas mettre tout au fond, hein ?
— Tu renverses pas, hein ?
— Alors, pas guigner, hein ?

Nicolas n'utilise pas les formes *b*) et *c*), probablement parce qu'il dispose de moyens linguistiques plus élaborés pour exprimer la même chose. Ainsi, il réclame approbation et confirmation par *t'as vu*, et ordonne ou interdit en utilisant *i faut* ou *faut pas :*

— I faut le faire monter.
— Faut pas l'enlever.

De plus, il produit certains impératifs encore absents chez les autres enfants :

— Viens vite !
— Dors !
— Montre !

5. Les formes interrogatives dites globales appellent une réponse par *oui* ou *non*. Rappelons qu'elles peuvent être réalisées de trois façons, correspondant à trois niveaux de langue :

1) par l'inversion : Prenez-vous une tasse de thé ?

2) avec antéposition de *est-ce que* + phrase affirmative :
Est-ce que vous prenez une tasse de thé ?

3) avec intonation interrogative changeant le sens de la phrase affirmative : Vous prenez une tasse de thé ?

Seule la forme 3) est représentée dans notre corpus, et cela en abondance, selon le niveau de développement linguistique. Elle consiste :

a) En mots-phrases, soit V = infinitif, soit C :
— Aller ?
— Ouvrir ?
— Auto, Françoise ?
— Ici, maman ?

Evidemment, seule la situation permet une interprétation correcte. Ainsi, les questions ci-dessus, posées par Corinne, signifiaient : Tu pars ? Ouvre ! Est-ce que tu as une auto, Françoise ? Est-ce que maman est là ?

b) S = Ø, V + C :
— Ouvre les volets ? (= on ouvre les volets ?)
— Gonfles celui-là ? (= tu me gonfles ce ballon ?)
— Aimes ça ? (= tu aimes cette sucrerie ?)

Dans les énoncés de ce type, l'usage de déictiques en tant que C est abondant.

c) S + V + (C) ; les S sont pronominaux, et seuls *tu, on, il, je* sont produits, dans cet ordre de fréquence :
— T'as une feuille, Françoise ?
— Tu vois a plaque ?
— On fait des parcages ?
— On joue à çà ?
— On mélange ?

A la troisième personne du singulier, le sujet peut être nominal, avec dislocation systématique :
— Il a... un tout grand carcteur, ton mari ? (carcteur = tracteur)
— Il avait des rouges, ton papa ?

Les questions à la première personne du singulier sont toutes formées avec l'auxiliaire pouvoir + infinitif. Ce sont donc des demandes d'autorisation :
— Je peux parler à l'appareil ?
— Je peux mettre la radio ?
— Je peux mettre quèdchose ? [əpømetkɛdʃoz]

Faut-il s'étonner que nous n'ayons recueilli aucune forme interrogative introduite par *est-ce que* ? Non, car les adultes eux-mêmes emploient rarement cette forme, et dans des situations précises : au cours de conversations téléphoniques, devant un auditoire, avec des personnes de langue étrangère. Nous pouvons dire, après observations et enregistrements de conversations familières d'adultes, que la seule forme employée en face à face est la question par intonation. Ce fait est confirmé par l'étude de BEHNSTEDT (1973), portant sur une vaste population de diverses régions françaises, qui a recueilli 90 % de questions globales avec intonation. Cette forme, la plus simple et la plus fréquemment entendue, est donc la première à être produite par l'enfant.

Quant à l'inversion, disparue aujourd'hui du discours parlé familier, il va de soi que nous n'allions pas la trouver dans notre corpus. Pourtant, nous avons remarqué que les enfants comprennent sans difficulté ce type d'interrogation, que l'on rencontre dans des contes. Lorsqu'ils racontent à leur tour l'histoire, ils reformulent ces interrogations selon leur schème habituel.

6. Les questions dites nucléaires portent sur une partie de l'énoncé et contiennent donc toujours un adverbe, un pronom ou un adjectif interrogatif. Elles peuvent être formées de quatre façons, selon le registre de langue :

1) inversion : Où habitez-vous ?
2) introduction de *est-ce que :* Où est-ce que vous habitez ?
3) simple juxtaposition de l'adverbe et de la phrase affirmative : Où vous habitez ?
4) postposition de l'adverbe : Vous habitez où ?

Notre corpus présente un nombre important de formes 3) et quelques occurrences de 4), 1) et 2) n'apparaissant jamais.

A cet âge, la seule question nucléaire réellement acquise est celle qui porte sur le lieu. Bien que l'interrogation de cause apparaisse chez tous les enfants, elle n'est assurée que chez les deux garçons qui commencent aussi à maîtriser les questions de manière. Autrement dit, toutes les formes recueillies commencent par *où, pourquoi* ou *comment.*

Lieu.

La question-type est constituée de : morphème interrogatif + (S) + (V), où V = est.

Le S est toujours nominal, avec dislocation. Selon le niveau de développement nous trouvons :

a) morphème interrogatif + S nominal :
— Où, portenaie ? (= où il est, mon porte-monnaie ?)
— Où, la bouillie ? (= où elle est, la bouillie ?)

b) morphème interrogatif + V + S nominal :

— Où 'est, la balle à moi ?
— Où 'est, ton manteau ?

D'après l'intonation, il ne fait aucun doute que ces énoncés constituent deux étapes conduisant à la forme syntaxique plus élaborée :

c) morphème interrogatif + S pron + V + S nom :

— Qu'elle est, ma Vévé ? (Vévé = Volkswagen).
— Où l'est, ce petit coin ?

Les morphèmes interrogatifs de lieu sont donc *où* et *qu'*, ce dernier étant produit par Benoît, contexte et situation prouvant qu'il s'agit bien d'interrogation portant sur le lieu.

La seule autre interrogation de lieu porte sur l'action d'aller quelque part, et l'enfant s'adresse à son interlocuteur ou parle d'un tiers. Syntaxiquement, nous trouvons les formes :

a) S pron + V :

— 'tu vas ?
— 'i va ?

b) morphème interrogatif + V + S nom :

— Où 'va, Christian ?

L'intonation montre l'intention de produire le S pron, qui mènera à :

c) morphème interrogatif + S pron + V + S nom :

— Où il est, papa ?

Seul Nicolas emploie quelques autres verbes pour demander des informations sur le lieu :

— Où ça roule ?
— Où il... où il s'arrête, le tarcteur ?

Cause.

Ces interrogations sont syntaxiquement plus élaborées que celles portant sur le lieu. Après nous en être étonnée, nous avons remarqué, en réécoutant les bandes, qu'elles sont toujours la répétition d'une phrase que nous venions de prononcer, ceci soit en racontant une histoire, soit en regardant un livre. Nous les considérons donc comme des imitations et n'essaierons pas d'en faire la description syntaxique. Voici néanmoins un exemple de ce phénomène extrêmement régulier chez les deux garçons :

Nous racontons une histoire à l'aide d'un livre d'images :

— Ici, tu vois, il est tombé dans l'eau.
— Mais pourquoi il est tombé dans l'eau ?

Lorsqu'elles sont spontanées, provoquées par la surprise à cause d'un comportement inhabituel de notre part, les questions causales prennent

une forme plus simple syntaxiquement. Les quelques énoncés que nous avons recueillis sont :

morphème interrogatif + V = infinitif + C :

Nous venions d'enlever nos chaussures chez Caroline :

— Mais pourquoi lever les chaussures, hein ?

Ou encore, nous avions apporté un jeu qui ne plaisait pas à Corinne :

— Pouquoi c'est apporter ça ?

Manière.

Seuls Nicolas et Benoît ont posé des questions de manière, avec les verbes *faire* et *mettre*. Syntaxiquement, nous avons la forme :

morphème interrogatif + S + V. Si le S est nominal, il y a dislocation :

— Mais comment on fait ?
— Comment on faire ?
— Pourquoi... com... qu'on la met, la blanche ?
— Qu'il... comment on la met, cette voiture ?

Les deux derniers exemples, produits par Benoît, montrent une hésitation quant à la production correcte de l'adverbe de manière.

Les deux fillettes ne produisent pas encore cette forme. En revanche, elles posent des questions de manière au moyen de l'interrogation globale, qu'elles accompagnent d'un geste explicatif.

Prenant notre sac et cherchant à l'ouvrir, Caroline dit :

— On fait co ça ?

Essayant de mettre ses chaussures, mais n'étant pas sûre d'avoir réussi, Corinne demande :

— C'est ça ?

Ni les questions de quantité ni les questions temporelles ne sont produites à trois ans. Pour ces dernières, les enfants qui mêlent encore passé et futur dans l'expression, utilisent l'interrogation globale, surtout pour savoir quand nous reviendrons :

— Tu viens demain ?
— Tu viens dimanche ?

Demain et *dimanche* équivalant ici à un futur plus général.

7. Les questions nucléaires portant sur le sujet ou sur l'objet animés ou inanimés méritent d'être traitées à part. Dans la langue de l'adulte, elles peuvent se réaliser des manières suivantes :

1) sujet animé :

— Qui parle ?
— Qui est-ce qui parle ?
— Qui c'est qui parle ?

2) sujet inanimé :
— Qu'est-ce qui tombe ?
— Qu'est-ce que c'est qui tombe ?
— Qu'est-c'est qui tombe ?

3) objet animé :
— Qui regardes-tu ?
— Qui est-ce que tu regardes ?
— Qui c'est que tu regardes ?

4) objet inanimé :
— Que dis-tu ?
— Qu'est-ce que tu dis ?
— Qu'est-ce tu dis ?

a) Le type 1) apparaît à trois ans, sous la forme :
— Qui c'est ?
— C'est qui ?
et porte sur l'identité d'une personne entrant dans l'appartement ou qu'on entend dans la maison. Un seul des enfants a produit cette question, ainsi que trois formes syntaxiquement plus complexes :

morphème interrogatif + V + C :
— Qui c'est i fait du pano ? (pano = piano)
— Qui c'est l'a fait, ce petit trou ?
— Qui c'est fait des « tuts » ?

Notons que ce type de question n'est nécessaire qu'à l'enfant d'une grande famille, les autres sachant toujours qui arrive ou agit dans la maison, selon le moment de la journée. Il n'est donc pas étonnant que ce soit Benoît, cadet d'une famille de quatre fils, qui éprouve le besoin de se renseigner sur l'identité des personnes de son entourage.

b) L'interrogation portant sur le sujet inanimé est produite rarement chez l'adulte (BEHNSTEDT, 1973).

L'enfant de trois ans utilise une forme très différente de celles du système de l'adulte, et que l'on peut considérer comme la forme de base. Il s'agit du pronom interrogatif tonique *quoi* + *être* :
— Quoi est cassé, Elisabeth ?
— Quoi est trop grand ?

c) Comme la précédente, la question portant sur l'objet animé est rare chez l'adulte (BEHNSTEDT, 1973). Nous n'en avons recueilli aucune au cours de notre enquête.

d) En revanche, la forme interrogative portant sur l'objet inanimé est fréquente et nécessaire dans la conversation quotidienne. Au contraire des formes 1), 2) et 3), elle ne subit guère de transformations selon le niveau de langue. Autrement dit, *qu'est-ce que*, éventuellement réduit à *qu'est-ce* devant le pronom sujet de la deuxième personne du singulier, devrait être acquis assez tôt pour assurer la communication.

Or, aucun des enfants ne peut encore prononcer *qu'est-ce que*. Pourtant ils posent des questions de ce type. Elles présentent les formes syntaxiques suivantes :

a) morphème interrogatif = Ø, S + V :

— 'tu fais ?
— 'tu racontes, Françoise ?

Ce type d'énoncé est précédé d'une légère pause (') , et l'intonation, ainsi que le contexte ne laissent place à aucune ambiguïté quant à leur signification.

b) morphème syntaxique = *quoi* + V ou C :

— Quoi encore ranger ?
— Quoi c'est faire, moi ?
— Quoi, à main, quoi ? (= qu'est-ce que tu tiens ?)

Notons que, dans ce cas, V = infinitif.

c) enfin, nous trouvons : morphème syntaxique = *qu'* + S + V + (C) :

— La caravane, qu'elle fait ?
— Qu'on va lire comme histoire ?
— Pis qu'i fait là ?
— Mais qu't'as mis ?

Ici également, l'intonation ne laisse aucun doute quant à la signification.

D'après les observations que nous avons pu faire de l'évolution syntaxique chez les enfants, nous croyons pouvoir affirmer que le type *c*) est l'étape ultime, préparant la forme que nous avons trouvée à quatre ans, identique à celle du système de l'adulte : *qu'est-ce que* + S + V. Quant aux formes *a*) et *b*), elles constituent deux étapes d'un système antérieur, *b*) étant peut-être chronologiquement préalable à *a*), mais ceci reste à l'état d'hypothèse.

Tous les enfants produisent les formes : *qu'est-ce que c'est* et *qu'est-ce qu'il y a*, prononcées [kɛsɛ], [kɛsəsɛ], [kɛskəsɛ] et [kɛsja], [kɛsija], [kɛska], [kɛskja], [kɛskija], respectivement.

Nous supposons qu'il s'agit là d'acquisitions globales, ce que le traitement différent de la forme portant sur l'objet inanimé tend à confirmer [2].

De même, nous considérons comme simples répétitions non acquises les énoncés : *qu'est-ce tu dis ?* (Caroline, une fois) et *qu'est-ce tu veux ?* (Corinne, une fois).

8. L'interrogation indirecte apparaît chez les deux garçons, pour les questions nucléaires de lieu, de manière et d'objet direct inanimé. Caroline a produit deux énoncés interrogatifs indirects, un de lieu, l'autre de manière, Corinne n'en a émis aucun.

2. Cf. l'article de Bernard Py dans ce numéro, p. 81.

Lieu.

a) Le morphème interrogatif est absent et le sujet apparaît, avec dislocation à la troisième personne s'il est nominal :

— Tu sais elle est, la girafe ?
— Tu sais il est, ma voiture ?

b) Le morphème interrogatif est présent, et le sujet pronominal devient généralement Ø :

— Tu sais où veux le mettre ?

c) L'énoncé est syntaxiquement semblable aux formes de l'adulte, avec dislocation systématique du sujet nominal à la troisième personne du singulier :

— On va voir où... où elle est, la grue jaune.
— L'autre camion, tu vois, il sait pas où i veut aller.
— T'as vu... t'as vu... là où je vais ?

Manière.

a) Comme pour le lieu, sauf qu'à l'absence du morphème interrogatif s'ajoute parfois celle du pronom personnel sujet :

— Tu sais s'appelle ?

b) Le morphème interrogatif est produit sous la forme *comme* ou *comment* et l'énoncé atteint, dès lors, le stade final de développement, toujours avec dislocation du sujet nominal :

— T'as vu comme il est, le tarcteur ?
— Mais t'as vu comment il est ?
— T'as vu comme je fais ?

Objet direct inanimé.

a) Absence de morphème interrogatif, comme pour le lieu :

— Tu sais on va faire ?
— Tu sais veux acheter à toi ?

b) Morphème interrogatif présent sous forme de *qu' :*

— T'as vu, Sophie, que j'ai fait ?
— T'a entendu qu'il a dit, le train ?

Ici, comme sous 6. et 7., nous retrouvons deux étapes qui nous semblent capitales dans l'évolution de la question nucléaire comme dans celle de l'interrogation indirecte : absence systématique du morphème interrogatif, stade préalable à celui du système achevé.

9. Nous n'avions aucune autre ambition, en rédigeant cet article, que de présenter le système de l'interrogation tel qu'on le trouve réellement, à trois ans, chez des enfants francophones se développant normalement.

Pourtant, à considérer les formes qui apparaissent à cet âge, nous ne pouvons nous empêcher de faire une remarque sur l'opposition qui existe entre la syntaxe en développement et celle qui est considérée comme la norme, à laquelle les enfants vont être confrontés dès le début de leur scolarité.

Tous les énoncés produits vont conduire au registre de langue « familier », ce qui a pour conséquence d'exclure des moyens d'expression les formes dites standard (introduction de *est-ce que*) et les formes soignées (inversion du sujet).

Nous sommes persuadés, grâce aux observations que nous avons faites à des âges ultérieurs, que ce registre va constituer le seul moyen d'expression de l'enfant à son entrée à l'école.

Si ces formes apparaissent régulièrement et exclusivement chez quatre enfants provenant de milieux socio-culturels privilégiés, nous pouvons supposer que les enfants issus de milieux moins favorisés sur le plan du langage acquerront exactement le même système.

Il serait donc judicieux, et ce sera notre conclusion, que les instituteurs des premières années tiennent compte de ce fait et se basent sur le système naturel à l'enfant, le plus simple syntaxiquement d'ailleurs, pour enseigner progressivement les autres types de questions, correspondant aux autres registres.

Françoise Redard,

Centre de linguistique appliquée,
Université de Neuchâtel.

BIBLIOGRAPHIE

Chomsky Noam (1957), *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

— (1964), Discussion du rapport de G. Miller et S. Ervin, The Development of Grammar in Child Language, *Child Development Monograph* 29 (No. 92), p. 35 ss.

Behnstedt Peter (1973), *Viens-tu? Est-ce que tu viens? Tu viens? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen*, Tübingen, Gunter Narr.

Guillaume Paul (1927 *a*), Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, *Journal de psychologie normale et pathologique* 24, 1-25.

— (1927 *b*), Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant, *Journal de psychologie normale et pathologique* 24, 203-229.

Leopold W. F. (1939-1949), *Speech Development of a Bilingual Child; A Linguist's Records*, Vols 1-4, Evanston, Ill., Northwestern University Press.

REICHLER-BEGUELIN Marie-José

Pour une rhétorique des contenus implicites: l'exemple des mots d'esprit.

Etudes de Lettres (Revue de la Faculté des lettres, Université de Lausanne), 1987, Janvier-Mars, 7-23. Reproduit avec l'aimable autorisation du comité de rédaction.

Au début de ce siècle, dans sa fondamentale étude sur «Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient», Freud a mis en lumière et tenté d'expliquer l'effet «sidérant» du mot d'esprit qui, par le contraste des représentations, l'introduction du «sens dans le non-sens», l'usage de l'ellipse et de la concision formelle, provoque, chez son récepteur, une sorte de suspens du jugement critique propice à la levée des inhibitions et au déclenchement du rire. Peut-être faut-il voir dans cette particularité intrinsèque la source des difficultés que l'on rencontre à vouloir analyser le fonctionnement linguistique des mots d'esprit, du moins quand ils ne sont pas clairement des «jeux de mots» associés à une manipulation du signifiant ou du signifié (contrepet, calembour, paronomase...). Assimilables à des «tropes d'invention», les mots d'esprit reposant entièrement ou partiellement sur des contenus implicites comportent souvent cet élément d'inattendu et de novateur propre à déjouer les efforts de classification. Pourtant, celui qui entreprend leur étude typologique constate tôt ou tard qu'un grand nombre d'entre eux opèrent une mise en scène parodique

ou critique des règles pragmatiques et socio-communicatives qui, de manière générale, régentent les échanges verbaux. A l'instar de beaucoup d'énoncés considérés comme déviants, les mots d'esprit présentent la particularité de révéler par contraste les normes qu'ils détournent, et offrent de ce fait, en dépit de leur complexité parfois retorse, un terrain d'étude privilégié au linguiste ou à l'analyste du discours.

Pour ébaucher ici une réflexion qui ne saurait apparaître ni comme exhaustive, ni comme définitive, je voudrais mettre en lumière quelques-unes des façons dont les mots d'esprit sont susceptibles de se servir des contenus implicites. Dans un certain nombre de cas privilégiés, cette étude permettra de révéler des analogies entre les procédures exploitées par les mots d'esprit et celles que mettent en pratique les jeux de mots opérant, à d'autres niveaux de l'analyse linguistique, sur les unités de première et de deuxième articulations[1].

1. *Généralités sur l'implicite et le calcul inférentiel*

De manière extrêmement sommaire et en mentionnant seulement ce qui servira directement à la compréhension des développements qui vont suivre, on rappellera que quand un locuteur utilise un énoncé, il transmet souvent, volontairement ou non, autre chose que le contenu littéral manifesté[2]. Le calcul des implications liées à un énoncé s'opère à l'aide de raisonnements inférentiels du type «si p, alors q». Par exemple, en prenant pour prémisse l'énonciation de «Je suis garé en double file», il est légitime, en fonction de notre connaissance du monde, d'en déduire la conclusion «Je suis pressé», qui a le statut d'inférence sous-entendue. D'autres implications, directement liées à la structure linguistique, sont inaliénablement attachées aux énoncés où elles apparaissent: ce sont les présupposés (exemple classique: les énoncés «Pierre a cessé de fumer», de même que «Pierre n'a pas cessé de fumer», véhiculent, du fait du sens de *cesser*, un présupposé «Pierre fumait auparavant»). Les présupposés, inscrits dans la langue, ont toutefois pour point commun avec les inférences liées à des connaissances extra-linguistiques d'être dégagés par une procédure de calcul, et jouent un rôle sensiblement identique pour assurer la cohérence des enchaînements discursifs (cf. *infra* sous II).

La contre-inférence, consistant à remonter inductivement de la conclusion à la prémisse, interdite en logique formelle, est fré-

quemment mise en œuvre dans les langues naturelles malgré son caractère éminemment risqué. En effet, étant donné l'énoncé «Je suis pressé», il est à la rigueur possible de le prendre pour conclusion d'une prémisse reconstruite «Je suis garé en double file»: la présomption de vérité de celle-ci semble toutefois bien plus aléatoire que ne l'est celle des inférences descendantes[3].

Le mécanisme de l'inférence naturelle met donc en jeu une énonciation E(p), un lieu commun inférentiel $E(p) > q$ (ou $x > E(p)$ dans le cas de la contre-inférence), ainsi qu'une conclusion (q ou x) qui, à titre de contenu implicite, se trouvera validée en même temps que p dans le «savoir partagé» par les partenaires de l'énonciation.

Les règles du calcul inférentiel ont été beaucoup étudiées; elles sont liées tantôt à des phénomènes lexico-sémantiques ou logiques, tantôt à des normes de comportement régentant la prise de parole (lois de discours, maximes conversationnelles ou postulats de conversation selon les terminologies), probablement aussi à des normes de bienséance, à des connaissances encyclopédiques et culturelles, à des jugements de valeur ou même à des préjugés idéologiques. Les mots de «règles, normes, lois» utilisés ici disent assez que le calcul de l'implicite n'est pas laissé à la discrétion des sujets parlants, mais qu'il fait l'objet de toutes sortes de contraintes relevant de leur compétence logique, rhétorico-pragmatique et culturelle.

Dans le fonctionnement du langage, l'implicite ou le «non-dit» s'étend, pourrait-on dire, à deux domaines: d'abord, comme on vient de le voir, à celui des inférences véhiculées par un énoncé, ou, mieux, par l'énonciation d'un énoncé; d'autre part, à celui du fond commun de connaissances et de préceptes officiellement partagés par les interlocuteurs, qui garantissent la pertinence des énoncés sans avoir à être verbalisés. Or il semble que les mots d'esprit reposant sur l'implicite puissent, corrélativement, être classés en deux familles: la première rassemble ceux qui, parfois avec virtuosité, jouent sur les inférences et les sous-entendus de tout genre produits par les discours, la seconde, ceux qui manipulent, selon des procédures bien déterminées, les topoi du savoir partagé[4].

2. *Mots d'esprit et production de contenus implicites*

Pour partir du plus simple et du plus connu, nous allons commencer par examiner une série de mots d'esprit fondés sur la pro-

duction de sous-entendus, au sens, désormais classique, de Ducrot (1984, pp. 17 sqq.).

I

1. Le vieux maréchal Pélissier vient d'épouser la jeune M^lle de Valéra: «Si dans deux ans je n'ai pas d'enfant, je flanque tous mes aides de camp à la porte!»
2. — Vous n'êtes guère brillant à table.
   — La table, voyez-vous, Madame, ça n'est pas mon meuble! (Abel Deval, homme à femmes réputé, surnommé «Divan le Terrible»)
3. Il y a deux sortes de femmes: celles qui sont jeunes et jolies, et celles qui me trouvent encore bien. (Guitry)
4. Le seul sport que j'aie jamais pratiqué est la marche à pied, quand je suivais les enterrements de mes amis sportifs. (Shaw)
5. Je viens de rencontrer X..., nous avons échangé quelques idées. Je me sens tout bête. (Heine)
6. Un grand seigneur avise un manant qui lui ressemble:
   — Est-ce que ta mère n'a pas travaillé au palais?
   — Non, pas ma mère, mais mon père.[3]

De notre exemple 3, qui présente ce que la rhétorique appellerait un zeugme ou un attelage, on infère les deux sous-entendus suivants, constitutifs de ce mot d'esprit:

a) *Les femmes jeunes et jolies ne s'intéressent plus à moi.*
b) *Celles qui me trouvent encore bien sont vieilles et laides.*

L'avantage est que la construction du sens implicite est laissée à la charge du récepteur: a) et b) sont «dits sans être dits» et le mot d'esprit consiste à feindre de respecter, tout en le violant euphémiquement à des fins d'auto-ironie, un principe qui veut qu'un monsieur bien élevé ne dise pas de mal de son prochain en général, et encore moins des dames qui s'intéressent à lui...

Dans 4, on peut dire que l'effet spirituel de cet exemple d'humour noir découle pour une part de deux présupposés (inscrits dans sa structure linguistique), dont le premier n'a rien d'une évidence canonique:

a) *Marcher derrière un enterrement est un sport.*
b) *J'ai survécu à mes amis sportifs.*

D'autre part, il est un peu risqué, mais néanmoins fort tentant, d'actualiser par contre-inférence un sous-entendu insinué «morts *parce que* sportifs», qui viendrait parachever ce réquisitoire, savamment implicité, contre l'idée reçue: «Le sport conserve».

De la même manière, la recherche d'une information «forte» qui est à la source des mécanismes de contre-inférence permet en 5 l'interprétation de la conjonction comme un rapport de cause à effet: «Je me sens tout bête *parce que* nous avons échangé quelques idées.» Le sens propre du verbe *échanger* se trouve dès lors plaisamment réactualisé par le biais d'un calembour polysémique ou syllepse.

Dans cette première série d'exemples, le mot d'esprit se définit comme un moyen élégant de détourner un tabou lié aux bienséances, en laissant à la responsabilité du destinataire le soin d'élaborer l'inférence compromettante. Le mécanisme de sous-entente se révèle particulièrement adapté à la transmission euphémique de contenus grivois (1 et 2), impertinents (3, 4, 5), voire gravement humiliants (6), et permet, grâce à une manœuvre de cryptage, d'échapper aux sanctions qui seraient immanquablement associées à l'expression directe de ces contenus.

Une autre manière de feindre ignorer les inférences véhiculées par son propre énoncé est illustrée par les mots d'esprit de notre deuxième rubrique, tous, à des titres divers, fondés sur des contradictions affichées. A chaque fois, l'effet de contradiction résulte d'un enchaînement discursif qui méconnaît délibérément un présupposé ou une inférence pragmatique usuelle transmise par le cotexte immédiat.

II

1. Le plus beau tour que l'on puisse jouer à une belle-mère est de ne pas épouser sa fille.
2. De toutes les perversions sexuelles, la chasteté est la plus dangereuse.
3. On ne connaît aucun ennemi à M. Shaw, mais tous ses amis le détestent cordialement.
4. Dieu, pour moi, n'existe pas encore. Mais qu'il ne se décourage pas: il est en bonne voie, et finira par y parvenir. (Shaw)
5. Je ne sais pas quel âge elle a, mais elle le paraît bien.
6. On devrait construire les villes à la campagne. L'air y est tellement plus pur! (H. Monier)
7. C'est déjà assez triste d'être ruiné. S'il fallait encore réduire son train de vie! (Boni de Castellane)
8. Je n'aime pas les épinards et j'en suis bien aise. Si je les aimais, j'en mangerais, et je ne peux pas les sentir.

9. Entre un coup de poing sur le nez donné par un ennemi et le même donné par un ami, il n'y a pas grande différence. Surtout quand le nez n'est pas à vous. (P. Dac)
10. Le whisky est une mauvaise chose. Surtout le mauvais whisky. (Shaw)

En 4, la seconde phrase «Qu'il ne se décourage pas...» comporte un présupposé existentiel inaliénable «Dieu existe», proposition qui vient d'être explicitement niée dans la phrase précédente. L'effet de contradiction n'est pas moins sensible dans 6 et 7, où sont, cocassement ou superbement, ignorées les inférences logiques «naturelles» qui veulent que «si l'on construit une ville à la campagne, alors la campagne cesse d'être la campagne», et que «si l'on est ruiné, alors on est bien forcé de réduire son train de vie».

L'exemple 9 pourrait s'expliquer comme une rupture d'isotopie argumentative: la question de la différence entre le coup de poing donné par un ennemi et celui donné par un ami n'ayant de sens que par rapport à celui qui le reçoit, la rectification «Surtout quand le nez n'est pas à vous» rend cette question sans objet et non pertinente. Il en résulte un effet de comique par l'absurde, lié au fonctionnement «à vide» du raisonnement proposé.

Fort subtilement, le mot d'esprit n° 10 retouche, également à l'aide de *surtout*, une assertion antérieure. Cependant, par le biais d'une série d'inférences, le rectificatif tourne au démenti: car si «surtout le mauvais whisky est une mauvaise chose», alors «le bon whisky est moins mauvais que le mauvais whisky», affirmation qui peut très bien passer pour une atténuation de: «le bon whisky est une excellente chose». Suspecte d'être litotique, l'inférence véhiculée par la seconde phrase vient dénoncer la première comme n'étant qu'une dénégation.

Dans ces exemples, la contradiction entre les contenus transmis implicitement et explicitement par le discours est constitutive du mot d'esprit et n'est pas accueillie comme une simple bêtise, au même titre par exemple que l'énoncé 11, placé par Hergé dans la bouche d'un des deux Dupondt:

11. Motus et bouche cousue, telle est notre devise. Vous n'allez tout de même pas croire que nous allons vous dire qu'il participe à un trafic d'avions!

En vertu du principe de pertinence, les mots d'esprit reposant sur une contradiction affichée donnent lieu automatiquement, chez leurs récepteurs, à un calcul des inférences liées à l'événement

d'énonciation lui-même, calcul qui a pour but et pour effet de conférer à ces énoncés une cohérence *a posteriori*. Ainsi, les exemples 3 et 10 pourront être réinterprétés comme polyphoniques («Tout le monde dit que le whisky est une mauvaise chose, moi je dis que surtout le mauvais whisky...»). Le mot d'esprit apparaît dès lors comme un moyen habile de prendre le contrepied du discours ordinaire, apparemment assumé, en fait désavoué. D'autres fois, comme en 5, le mot d'esprit contradictoire révèle une incohérence due non au locuteur, mais aux effets discordants des lois de discours: si une certaine bienséance veut que l'on fasse semblant d'ignorer l'âge des dames, la loi de sincérité suppose au contraire que le locuteur dise ce qu'il pense être vrai. Exploitant ce conflit de normes, le mot d'esprit, une fois encore, permet de dire en prétendant ne pas dire, et soustrait son auteur à une éventuelle sanction en mettant les rieurs de son côté. Quant à l'exemple 1, il perd son apparente incohérence à condition que le destinataire actualise l'insinuation selon laquelle des relations de concubinage sont entretenues avec la «fille» dont il est question, la dénomination de «belle-mère» se trouvant justifiée par des liens de fait sinon de droit. L'exemple 8, de même que 9 déjà commenté, trouve lui aussi sa pertinence si l'on y voit une critique des procédures habituelles du raisonnement: en refusant d'assumer le changement d'univers de référence associé à l'emploi de *si*, l'auteur du mot d'esprit ne dénonce-t-il pas, d'une certaine façon, le caractère stérile et vain des hypothèses, inaptes à produire en tant que telles un quelconque effet sur la réalité?[6]

Dans un troisième groupe d'exemples, voici maintenant des cas où, toujours en situation de dialogue, le mot d'esprit exploite ce qu'on pourrait appeler une «polysémie inférentielle» des énoncés, et où il joue du fait que tous leurs contenus implicites ne s'actualisent pas avec la même vraisemblance.

III 1. — Madame ou Mademoiselle?
— Mademoiselle.
— Ah, et vous avez des enfants? (Michel Simon)

2. — Je viens d'avaler une mouche.
— Tant mieux! Je suis content quand il arrive malheur à ces sales bêtes! (Courteline)

3. — Tu as vu? (désignant un ruban à sa boutonnière)
— Bah, avec un peu de benzine, ça partira.

4. — Bonjour!

— Bonjour vous-même! (Alphonse Allais, de mauvaise humeur)

En 2, l'énoncé «Je viens d'avaler une mouche» véhicule (au moins) deux sous-entendus:

a) *Il m'est arrivé malheur.*
b) *Il est arrivé malheur à la mouche.*

Ces deux inférences ne sont toutefois pas équi-probables dans une société où ce qui affecte l'homme passe avant ce qui affecte l'animal. Enchaîner sur b) plutôt que sur a), c'est, pour Courteline, se donner l'occasion de mettre à mal le principe de coopération censé régir les échanges verbaux en se réjouissant d'un événement désagréable pour autrui au lieu d'en exprimer le regret, autrement dit en remplaçant un acte (socialement attendu) de condoléance par un acte d'exultation. De manière analogue, en 3, un acte de félicitation est éludé au profit d'une manifestation déplacée de commisération. Le type d'agressivité qui s'exprime dans ces exemples, et que Freud aurait mis au compte de l'«esprit tendancieux», est aussi à l'œuvre dans le n° 1, où, en refusant d'accepter l'inférence vraisemblable «Si c'est une demoiselle, alors elle n'a pas d'enfants», Michel Simon souligne très logiquement, mais sans souci de la courtoisie, que cette inférence n'a en réalité qu'un statut de présomption et non de certitude.

Considérés sous l'angle de leur fonctionnement, les mots d'esprit 1-4 sont tout à fait comparables à ceux qui jouent sur des ambiguïtés proprement linguistiques, tels que:

5. — Aimez-vous le sport?
   — Oui, je suis un fervent contemplateur de l'effort d'autrui.
6. — Je t'aime, Sacha. Et toi?
   — Moi aussi, je m'aime. (Guitry)
7. — Mais Monsieur, vous m'avez pris la taille.
   — Moi Madame? Fouillez-moi! (Hugo)
8. — Je vous écrirai sans faute.
   — Mais non, je vous en prie, écrivez-moi comme à votre habitude.

Dans 5 et 6, le mot d'esprit exploite en effet une ambiguïté littérale des questions posées par l'interlocuteur, ambiguïté liée à la sous-spécification des structures lexico-sémantiques de la langue. Au pied de la lettre, l'énoncé «Aimez-vous le sport?», dépourvu d'actant marqué, peut signifier aussi bien b) «Aimez-vous voir

pratiquer le sport?» que a) «Aimez-vous pratiquer le sport?». Cela dit, ignorer ostentatoirement le sens a), rejeté comme non pertinent par l'auteur du mot d'esprit, lui permet de glisser dans sa réponse un sous-entendu emphatique «Je déteste le sport»; sa tactique revient donc à répondre subtilement «Non, pas du tout» à a) par le simple fait qu'il exprime un (trop chaleureux) *oui* à b). Dans 6, l'ambiguïté de la question serait certes plus sensible si l'on avait affaire à d'autres expressions verbales, telles que, par exemple, «Je t'admire» ou «Je te pardonne». Mais le mot d'esprit de Guitry consiste justement à méconnaître le caractère désambiguïsant d'une situation d'échange amoureux qui exige, de manière stéréotypique, la réciprocité dans l'affirmation des sentiments. Fonctionnement logique contre fonctionnement naturel du langage, fondé sur les lois de discours: telle est l'opposition exploitée par ces mots d'esprit, dont on rapprochera l'exemple cité par Martin (1976, p. 18):

> 9. Une logicienne vient d'accoucher. Son mari lui téléphone à la maternité:
> — C'est une fille ou un garçon?
> — Oui. (Réponse irréprochablement logique, mais peu conforme à la loi d'informativité: l'enfant qui vient de naître est, par la force des choses, «une fille ou un garçon».)

Il est frappant, à mes yeux, que les calembours polysémiques ou syllepses qui, de manière mieux connue, reposent eux aussi sur des ambiguïtés de signification, situées cette fois-ci au niveau des unités de première articulation, soient susceptibles, en dialogue, de jouer un rôle interactif analogue à celui des mots d'esprit exploitant les ambiguïtés inférentielles et syntaxiques, ainsi que le révèlent les exemples 7 et 8: la syllepse désarçonne l'interlocuteur en lui faisant dire ce qu'il n'a pas voulu dire, en infléchissant son discours dans un sens que ni lui, ni les règles de la communication n'avaient prévu.

De manière générale, et à quel niveau d'analyse linguistique que se situent les ambiguïtés exploitées, les mots d'esprit ou les jeux de mots du type III sont là pour signaler que le récepteur d'un énoncé peut toujours choisir d'ignorer les inférences ou les significations usuelles imposées par les normes linguistiques ou conversationnelles; il se donne le droit d'en actualiser d'autres, parfois d'une logique sans faille, mais déconnectées des contraintes liées à la situation de communication, parfois totalement

burlesques, ainsi dans 4, sorte de «calembour illocutoire» où une formule de salutation, traitée comme s'il s'agissait d'une insulte, se trouve reclassée sous l'effet d'un caprice ou d'une saute d'humeur de celui auquel elle est adressée. En affirmant, même plaisamment, son refus de coopérer, l'auteur du mot d'esprit sanctionne son destinataire avec plus ou moins de légèreté ou de cruauté, lui donnant dans certains cas une leçon de raisonnement (nos 1, 5, 6, 9) ou de modestie (no 3). Toujours il affiche sa propre liberté par rapport aux pressions que prétendent exercer les normes socio-communicatives.

3. *Interventions sur les représentations discursives*

Je vais m'intéresser maintenant à la façon dont les mots d'esprit se servent des évidences culturelles, des connaissances lexicales ou encyclopédiques, des jugements de valeur implicitement colportés par la morale quotidienne, en examinant tout d'abord un corpus d'exemples qui ne sont plus véritablement des contradictions comme l'étaient ceux de la série II, mais plutôt des paradoxes, quoique la limite ne soit pas tranchée en toute rigueur entre les deux catégories.

IV
1. De toutes les perversions sexuelles, la chasteté est la plus dangereuse. (= II, 2)
2. Du raisin? Non merci, je n'ai pas l'habitude de prendre mon vin en pilules.
3. Je portais une balle de revolver dans ma poche. Quelqu'un m'a lancé une bible. La balle m'a sauvé la vie. (W. Allen)
4. Je m'appelle Folette. Beaumarchais m'appartient. Nous habitons rue Vieille-du-Temple, au 28.
5. Evitez l'assassinat, il conduit au vol et ce dernier est presque toujours le chemin de la dissimulation.
6. La morphine? ça a été inventé pour que les médecins dorment tranquilles. (Guitry)
7. M. Octave Mirbeau fait savoir à ses amis qu'il a épousé Mlle Alice Regnault malgré ses quatre millions de dot.
8. Il n'y a pas de précurseurs, il n'y a que des retardataires. (Cocteau)
9. Le café, ce breuvage qui fait dormir quand on n'en prend pas. (Allais)

Dans le premier exemple (interprétable aussi comme un enchaînement discursif incohérent, cf. II), le mot d'esprit est

fondé sur la production d'un présupposé: «La chasteté est une perversion sexuelle», sur lequel le posé de la phrase vient d'ailleurs surenchérir. Or, on le sait, avancer une information sous la forme d'un présupposé équivaut à la présenter comme une donnée communément admise et validée. Il est clair que le mot d'esprit joue ici sur le caractère complètement paradoxal de ce présupposé: il prend l'exact contre-pied d'une évidence morale avérée qui prétend que «La chasteté, c'est le contraire de la perversion», évidence que le destinataire doit forcément connaître et convoquer pour que l'énoncé soit reçu par lui comme un mot d'esprit. Le mot d'esprit consiste dans ce cas à *inverser* le contenu d'une proposition, incluse comme vérité bien établie dans le savoir partagé des interlocuteurs[7].

Il est frappant de constater que les mots d'esprit sont capables de faire subir un sort analogue à des éléments de statuts extrêmement divers, révélant en fait, de manière particulièrement favorable, la nature des lieux communs de tous ordres qu'ils soumettent à leur pratique carnavalesque et contestataire. Dans 2, c'est une connaissance de la réalité physique, relevant du savoir encyclopédique, qui se trouve prise à l'envers du fait qu'une proposition telle que «Le *raisin* est transformé en *vin*» est convertie implicitement en: «Le *vin* est transformé en *raisin*». Dans 3, tout l'effet du mot d'esprit repose sur une permutation syntagmatique portant sur une macro-séquence narrative, où sont intervertis adjuvant et opposant: rien de plus efficace pour en relever le caractère de cliché édifiant. Le texte n° 4, gravé par Beaumarchais sur le collier de sa chienne, présente de manière très comparable la permutation d'un schéma actantiel, opéré sur la formule banale «J'appartiens à Beaumarchais». Elle révèle une restriction lexicale qui rend pratiquement inattestés les énoncés du genre «L'homme appartient au chien», tout en suggérant son caractère arbitraire. L'exemple 5 s'en prend à un stéréotype argumentatif: renversant une gradation qui a valeur de stéréotype moral dans notre société, il aboutit à la parodie d'une mécanique sentencieuse. Dans 6, qui s'appuie sur l'idée bien reçue que «La morphine fait dormir les malades», c'est un rapport de cause à effet secondaire qui vient remplacer un rapport de cause à effet immédiat: car «si les malades dorment, alors les médecins dorment tranquilles» (avec syllepse sur l'expression *dormir tranquille*). Ainsi, d'une proposition communément admise telle que «Les malades dorment grâce à la morphine administrée par les médecins», on passe à l'énoncé paradoxal, exprimant le «sens dans le

non-sens», «Les médecins dorment grâce à la morphine qu'ils administrent aux malades». Jeu argumentatif de nouveau en 7, où *malgré*, qui joint d'ordinaire des arguments allant en sens inverse, mais dont le premier est plus fort que le second, est utilisé pour relier deux arguments qui sont notoirement coorientés dans l'idée que les gens se font des pratiques sociales. En inversant la valeur argumentative associée aux quatre millions de dot, le mot d'esprit prend au piège par anticipation et avec astuce ceux qui seraient tentés de dire que son auteur s'est marié *à cause* des quatre millions de dot. Dans 8, où le mot spirituel confine à l'aphorisme, le lieu commun mis en cause «il y a des précurseurs» est polyphoniquement évoqué par l'énoncé négatif qui le réfute, et cette fois-ci, ce sont deux points de référence, celui de la masse conservatrice et celui de l'artiste novateur, qui subissent une permutation. Enfin, l'exemple 9, par un déplacement apparemment anodin de la négation («ce breuvage qui fait *ne pas* dormir quand on en prend» devenant «... qui fait dormir quand on *n'*en prend *pas*»), produit non seulement une invraisemblance amusante, mais procède à une critique de la «compétence logique ordinaire»; car le mot d'esprit d'Allais repose aussi sur un type de raisonnement inférentiel, très courant en langue naturelle, qui consiste à glisser (parfois indûment) de la condition suffisante (*si... en tout cas...*) à la condition nécessaire (*si et seulement si...*): une assertion du genre «si je ne prends pas de café, je dors» ne se justifie en effet qu'à partir de la proposition «si et seulement si je prends du café, je ne dors pas», elle-même perversement déduite du banal «si je prends du café, je ne dors pas»[8].

On est bien loin, sans doute, d'avoir épuisé tous les commentaires possibles de ces quelques mots d'esprit, qui, sous leurs dehors si variés, semblent cependant avoir pour point commun de procéder à l'inversion d'un topos préexistant, cela en recourant, parfois de manière très évidente, à une permutation d'ordre *syntagmatique*, qui intervient non à l'intérieur d'un énoncé actualisé, mais dans une des propositions qui constituent les «représentations discursives» du savoir partagé. Le moyen mis en œuvre dans cette série d'exemples s'apparente de près à ce que la rhétorique appelle antimétabole et contrepet, qui consistent tous deux précisément à faire *permuter*, dans une séquence, deux unités de première ou de deuxième articulation:

10. Il faut *manger* pour *vivre* et non pas *vivre* pour *manger*. (Antimétabole *in praesentia*)
11. *Mourir*, c'est *partir* un peu.

12. Trop *honnête* pour être *poli*. (Antimétaboles *in absentia*)
13. Ayant pris mon *p*ain sans *b*eurre, je prends mon *b*ain sans *p*eur.
14. La Grèce historique. (Contrepets)

Les antimétaboles *in absentia* comme 11 et 12, faites à partir d'expressions lexicalisées ou de proverbes qui, en tant que «langage confit», ont eux aussi le statut de lieux communs, produisent d'ailleurs, de manière sensiblement analogue à nos mots d'esprit 1 à 9, une remise en cause des clichés d'autant plus efficace qu'elle se sert contre eux de leur propre matériau signifiant.

Le jeu sur les stéréotypes peut prendre dans les mots d'esprit d'autres formes qui, à mon avis, rappellent aussi de près les opérations que les jeux de mots font subir à des unités relevant d'un autre niveau de l'analyse linguistique:

V
1. Je l'ai revu l'autre jour. Il avait tellement changé qu'il ne m'a pas reconnu! (T. Bernard)
2. Un mélomane, c'est un monsieur qui, entendant Ornella Muti chanter dans sa salle de bains, s'approche du trou de la serrure... pour y coller son oreille. (W. Allen)

Dans 1, le mot d'esprit représente en quelque sorte le croisement ou la superposition de deux énoncés qui doivent à leur banalité le statut de lieux communs:

a) *Il a tellement changé* que je ne l'ai pas reconnu.
b) J'ai tellement changé *qu'il ne m'a pas reconnu*.

Leur «collision» a pour conséquence accessoire d'actualiser une syllepse sur le verbe *changer*, et pour effet principal d'esquiver avec humour, tout en la suggérant tout de même allusivement, la formule b), non dépourvue de sous-entendus désagréables pour l'énonciateur.

Quant à l'exemple 2, tout son sel réside dans le fait que W. Allen y convoque la scène-type du voyeur afin de caractériser le comportement du mélomane, produisant lui aussi un chevauchement de stéréotypes qui me semble fort comparable, dans son essence, au procédé du mot composite ou mot-valise; cf.:

3. foultitude (*foule* + mul*titude*)
4. vaticanaille (*Vatican* + *canaille*)
5. J'étais assis à côté de Rothschild, il me traitait de manière toute famillionnaire. (Heine; *famil*ière + *millionnaire*)[9]

Si le mot d'esprit peut se permettre d'évoquer les lieux communs ou les représentations discursives du savoir partagé en les inversant ou en les entrecroisant, il ne s'en tient pas là et va souvent jusqu'à élaborer, de manière autonome quoique parodique, ses propres topoi.

VI

1. (On parle des méfaits de la fumée)
   — Bah! Mon père a soixante-deux ans et il fume toujours.
   — S'il ne fumait pas, il en aurait au moins quatre-vingts! (Sarah Bernhardt à Sacha Guitry)
2. Il fait rudement chaud, pour une si petite ville. (A. Allais)
3. Mon Dieu! Comme vous avez un grand lit!... Vous comptez recevoir? (Labiche, visitant l'appartement de deux jeunes mariés)
4. Paul Poiret, à une veuve mondaine de ses amies:
   — Alors, votre mari, toujours mort?
5. Maître, mon mari m'a tant trompée que je ne suis même pas sûre d'être la mère de mes enfants.
6. Beethoven était tellement sourd que toute sa vie, il a cru qu'il faisait de la peinture. (Cavanna)

Partons de l'exemple 2; pour assurer une cohérence à cet énoncé, il n'y a pas d'autre solution que de reconstruire une prémisse absurde selon laquelle: «Plus une ville est grande, plus il y fait chaud». De même dans 1, où le topos fantaisiste nécessaire à l'interprétation de l'énoncé apparaît comme une sorte de bricolage du lieu commun «moins on fume, plus on vit vieux», appliqué en dépit des contraintes référentielles. Dans 4, l'invraisemblance totale de la prémisse nécessaire à la compréhension (le mari pourrait n'être plus mort) engendre semble-t-il immédiatement une syllepse sur *mari*, pris à la fois comme personne et comme rôle.

L'effet de ces mots d'esprit «absurdes» sera, selon les cas, de contrefaire les truismes du discours ou du raisonnement de tous les jours (ex. 1 et 2), de permettre éventuellement l'actualisation de sous-entendus plus ou moins licencieux (ex. 3 et 4); en 5 et 6, il sert efficacement à des fins d'hyperbole. Dans tous ces énoncés, l'invraisemblance référentielle ne représente en fait qu'une péripétie dans un jeu qui vise, une nouvelle fois, à esquiver les contraintes.

Ici encore, on rencontre au niveau des première et deuxième articulations un équivalent du procédé qui consiste à élaborer un topos fantaisiste: il s'agit des figures jouant sur l'à-peu-près

comme la paronomase, le néologisme sémantique, le contrepet néologique ou le pataquès, qui ne se contentent pas d'opérer sur des unités existantes pour produire d'autres unités formées selon la grammaire, mais qui innovent résolument en substituant un signe, un sémème ou un phonème à un autre, cela dans une totale insubordination par rapport aux règles de la langue. Ainsi:

7. Sauve qui pleut!
8. C'est la proie et la tanière. (Paronomases)
9. Volubilis: Maladie nerveuse grave se traduisant par un flux de paroles: «Ma pauvre tante a succombé à une attaque de volubilis». (Néologisme sémantique)
10. Monsieur le copissaire de molice. (L.-P. Fargue; contrepet néologique)

Les manipulations créatrices mises en œuvre dans ce dernier corpus d'exemples ne sont pas assimilables à une simple inversion, ni à un télescopage, de matériaux préalablement fournis par la langue ou par les clichés plus ou moins normatifs du savoir partagé: on assiste véritablement à une *subversion* des contraintes logiques, référentielles ou linguistiques.

Pour clore brièvement et provisoirement sur un sujet qui mériterait de plus amples développements, on relèvera, dans les exemples examinés précédemment, la constance des procédures mises en œuvre par les locuteurs sous la diversité des matériaux linguistiques ou cognitifs utilisés. Dans l'ensemble, il est important d'observer que les mots d'esprit véhiculent une connaissance pratique, non théorisée mais néanmoins très élaborée, sur les stratégies associées à la production de l'implicite, ainsi que sur la nature des représentations discursives qui servent de références convenues, si ce n'est obligées, dans une société donnée.

Marie-José REICHLER-BÉGUELIN
Séminaire de linguistique française,
Université de Fribourg.

219

NOTES

[1] La présente étude trouve ses sources dans un séminaire donné en été 1986 à l'Université de Fribourg, sous le titre «Rhétorique et pragmatique des jeux de mots». Elle a également fait l'objet d'une communication au Deuxième Colloque régional de linguistique (Neuchâtel, 2.10.86). Je suis redevable à Alain Berrendonner pour la discussion de plusieurs de mes exemples.

[2] Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 98, dit des contenus implicites qu'«ils ne constituent pas en principe le véritable objet du dire, mais s'actualisent subrepticement à la faveur des contenus explicites». Malgré la prudence du *en principe*, qui laisse la porte ouverte aux «tropes implicitatifs» (pp. 116 sqq.), cette définition ignore trop le fait que dans un grand nombre de cas, à commencer par celui des mots d'esprit, la réussite de l'acte de communication se mesure très précisément au fait que le destinataire ait adéquatement décodé les inférences véhiculées par l'énoncé, qui y sont donc bien, de quelque façon, le but ou l'objet du dire. Seul peut-être le critère du *calcul* qui est obligatoirement fourni pour dégager l'implicite d'un énoncé paraît de nature à caractériser à la fois l'implicite involontairement transmis (par exemple dans les «perles» telles que: «Cette place irait bien à mon mari qui est très bon bricoleur. Nous avons eu sept enfants en neuf ans de mariage»), celui qui est sciemment encodé (par exemple dans la sous-entente délibérée dont témoignent bien des mots d'esprit), enfin celui qui est inscrit en langue (grâce au phénomène de présupposition).

[3] Voir de plus amples renseignements sur les modalités de la contre-inférence chez Berrendonner, 1986.

[4] On entend ici le terme de *topos* au sens non spécialisé de lieu commun culturel, comportemental ou logique, inclus dans les repères communs aux partenaires de l'énonciation.

[5] Exemple commenté par Freud, pp. 99, 154-155.

[6] Les tautologies spirituelles, plus rares, sont soumises à un traitement identique. Soit l'exemple:

— De quoi a parlé le pasteur pendant son sermon?
— Du péché. Il est contre.

Le caractère informativement nul de l'énoncé «Il est contre» est compensé au décodage par la déduction d'une inférence telle que: «Si X dit que le pasteur est contre le péché, c'est donc qu'il n'a rien appris de nouveau pendant le sermon.»

[7] Le fonctionnement des mots d'esprit révèle, à mon sens, que de telles propositions sont incluses sous forme d'«énoncés potentiels» (à contenu verbal) dans la conscience des locuteurs d'une même culture, chez qui elles font donc l'objet d'une compétence de type intertextuel. A ces propositions du savoir partagé, dont les différents processus de validation restent à étudier, je donne ici, provisoirement au moins, le nom de «représentations discursives». Pour une utilisation plus stricte de cette notion, n'envisageant que la façon dont sont validées ou infirmées les représentations produites, dans une interaction donnée, par des énoncés actualisés, voir Nef, 1986.

[8] Voir chez Kerbrat-Orecchioni, 1986, pp. 121-122 et 180-183, d'autres exemples du même phénomène.

[9] Cf. la pertinente analyse qu'en donne Freud, pp. 25 sqq.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

Alain BERRENDONNER, «Note sur la contre-inférence», *Cahiers de linguistique française* 7, Genève 1986, pp. 259-277.

Oswald DUCROT, *Dire et ne pas dire, Principes de sémantique linguistique*, 2e éd. revue, Paris, Hermann, 1980.

Oswald DUCROT, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984.

Sigmund FREUD, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Paris, Gallimard (Idées), 1979 (1re éd. allemande: 1905).

Pierre GUIRAUD, *Les jeux de mots*, Paris, PUF (Que sais-je?), 1979.

Groupe μ, *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970.

Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.

Jean-Paul LACROIX, *H comme Humour: 1500 mots d'esprit pour chaque occasion de la vie, de Courteline à Woody Allen*, Paris, Jacques Grancher, 1983.

Robert MARTIN, *Inférence, antonymie et paraphrase*, Paris, Klincksieck, 1976.

Frédéric NEF, «Sémantique discursive et argumentative», *Cahiers de linguistique française* 7, Genève 1986, pp. 69-92.

M.-J. R.

RUBATTEL Christian

La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives.

Cahiers de linguistique française, 1986, 7, 135-148.

1. Introduction

Le modèle du discours proposé par Roulet et al. (1985) repose sur l'hypothèse que l'acte de langage est le constituant minimal de l'intervention et que c'est aux actes que s'appliquent les stratégies (p. 208), bien que les auteurs n'aient pas manqué de relever que cette hypothèse ne permet pas de décrire certains faits de diaphonie et de polyphonie (p. 256), ni même de repérer correctement les constituants lorsqu'ils ne coïncident pas avec une proposition syntaxique (p. 260). Dans une perspective dialogique, l'acte de langage est bien l'unité minimale constitutive de l'énoncé monologique. Dans une perspective polyphonique et diaphonique, l'acte cesse d'être un constituant minimal, puisqu'un acte est défini par l'unicité de l'énonciateur principal mais non par l'unicité de tous les énonciateurs. De fait, un énoncé polyphonique peut être réalisé par une intervention constituée d'actes, directeur et subordonnés, pourvu chacun d'un énonciateur, mais aussi par un acte unique pourvu d'un énonciateur principal et d'énonciateurs subordonnés. Autrement dit, l'acte de langage, monologique par définition, n'est pas nécessairement monophonique et peut être un constituant complexe, tout comme l'intervention.(1)

(1) Dans Roulet et al. (1985, 61, n.1), une distinction est établie entre l'énonciateur principal, qui prend en charge une intervention constitutive d'échange, et l'énonciateur subordonné d'une intervention constitutive d'intervention. Comme une intervention subordonnée a le même statut fonctionnel qu'un acte subordonné, j'étendrai ici la notion d'énonciateur subordonné au responsable de toute unité discursive constitutive d'un acte ou d'une intervention. Si la valeur illocutoire d'une intervention n'est que la projection (au sens de la convention $\bar{X}$ en syntaxe) de la valeur illocutoire de son constituant directeur, tous les énonciateurs principaux au sens de Roulet et al. sont donc principaux en ce sens-ci, mais l'inverse n'est pas vrai (v. Rubattel 1986).

Le repérage des énonciateurs est une condition préalable aux stratégies interprétatives, notamment lorsque le responsable d'une énonciation subordonnée n'est pas simultanément responsable d'un acte illocutoire marqué comme tel (par un verbe performatif ou un marqueur d'orientation illocutoire au sens de Roulet 1981), c'est-à-dire d'un acte de langage. L'acte peut être constitué de plusieurs unités monophoniques distinctes, marquées de façon plus ou moins explicite par la structure de l'énoncé. Je vais me concentrer, dans ce qui suit, sur les stratégies interprétatives qui permettent de repérer les unités monophoniques minimales.(2)

2. Actes de langage et unités monophoniques minimales

L'acte de langage est caractérisé par plusieurs propriétés :

a) L'unicité de l'énonciateur principal, qui fait de l'acte le constituant monologique minimal.
b) Une valeur illocutoire, explicite ou seulement indiquée, éventuellement ambiguë.
c) Une valeur interactive, directrice ou subordonnée, marquée explicitement ou non.
d) Un contenu propositionnel complet, c'est-à-dire un prédicat pourvu de tous ses arguments.
e) Une structure syntaxique de phrase (propriété qui découle de la précédente).

Selon ces critères, l'énoncé (1) est constitué de deux actes, respectivement subordonné et directeur, le premier ayant une valeur interactive de contre-argument :

(1) *Bien que la météo annonce du mauvais temps, j'ai quand même envie d'aller à la plage.*

L'énoncé suivant en revanche doit être considéré comme un acte unique, car *malgré une météo pessimiste* n'a pas de valeur

(2) Par unité monophonique minimale, j'entends une unité pourvue d'un énonciateur unique. Je laisse ici de côté la distinction qu'il faudrait établir entre unité interactive minimale, porteuse d'une relation marquée par un connecteur (qui joue un rôle analogue à celui des spécificateurs et des complémenteurs en syntaxe), et unité monophonique minimale, abstraction faite de la relation "interactive" (v. note (3)).

illocutoire, pas de contenu propositionnel complet (il n'est pas asserté que la météo est pessimiste), et a la forme d'un simple constituant de la phrase :

(2) *Malgré une météo pessimiste, j'ai quand même envie d'aller à la plage.*

Le constituant en question partage pourtant certaines des propriétés de l'acte de langage : il a un énonciateur (subordonné et, ici, non marqué, mais on pourrait ajouter *selon vous* par exemple), et il a une valeur interactive (marquée par la préposition *malgré*). De plus, c'est un constituant syntaxique immédiat de la phrase et qui a la forme d'un syntagme du rang le plus élevé (pour plus de détails, v. Rubattel 1985). Les constituants qui ont ces propriétés sont des unités monophoniques minimales.

Comme c'est précisément la détermination des énonciateurs qui est en jeu, je retiendrai comme critères de définition des unités monophoniques minimales l'interactivité (propriété pragmatique) et le contexte syntaxique (propriété grammaticale). Il faut bien sûr modifier quelque peu la notion d'interactivité, définie comme une relation entre actes, pour l'étendre à des relations argumentatives, contre-argumentatives ou récapitulatives entre constituants pourvus d'un énonciateur, actes ou unités monophoniques minimales.[3] Pour ces dernières, l'interactivité est toujours une relation de subordination, du moins au niveau des constituants de l'intervention : une unité monophonique subordonnée à un acte peut être elle-même directrice d'une autre unité minimale ou d'un acte de langage :

(3) *Malgré la météo, qui se trompe d'ailleurs souvent, j'ai quand même envie d'aller à la plage.*

(4) *Malgré la météo, puisqu'il faut bien en tenir compte, j'ai quand même envie d'aller à la plage.*

Si les unités monophoniques minimales ont une valeur inter-

(3) Il vaudrait donc mieux parler de relations intermonophoniques, mais par commodité, je conserverai le terme "interactif" pour les relations entre actes, entre actes et unités monophoniques minimales, et entre unités monophoniques minimales.

active, elles sont en revanche dépourvues de valeur illocutoire. En effet, ces unités minimales sont soit des syntagmes prépositionnels comme dans l'exemple (2), soit des subordonnées relatives ou circonstancielles comme dans (3) et (4). Dans le premier cas, il n'y a aucun verbe qui puisse être porteur d'une marque d'orientation illocutoire, c'est-à-dire de la forme déclarative, interrogative ou impérative (v. Roulet 1981). Dans le deuxième cas, la subordination syntaxique entraîne une neutralisation de ces marqueurs d'orientation, puisque seule la forme déclarative est admise - les marques d'orientation énonciative comme l'opposition entre indicatif et conditionnel sont elles-mêmes neutralisées dans certaines de ces constructions où n'apparaît que le subjonctif, notamment dans les concessives introduites par *bien que, quoique,* etc. Quant aux marqueurs dénominatifs d'acte illocutoire, les verbes potentiellement performatifs, ils sont exclus des syntagmes prépositionnels, et, s'ils peuvent apparaître dans des propositions subordonnées, ils ne semblent pas pouvoir réaliser un acte illocutoire, même à la première personne de l'indicatif présent :

(5) *D'après vous, ces allégations, que je démens d'ailleurs formellement (? par la présente), auraient valeur de preuve.*

L'énoncé (5) ne fait que rapporter un acte illocutoire, tout comme un énoncé avec un verbe performatif au passé :

(6) *D'après vous, ces allégations, que j'ai d'ailleurs démenties formellement, auraient valeur de preuve.*

Ces premières observations conduisent à distinguer deux types d'unités monophoniques minimales. D'une part, les actes de langage, pourvus à la fois d'une valeur interactive et d'une valeur illocutoire, réalisés syntaxiquement comme des propositions indépendantes ou principales; d'autre part, les autres unités monophoniques minimales, pourvues d'une valeur interactive (subordonnée) mais dépourvues de valeur illocutoire, réalisées syntaxiquement soit comme des propositions subordonnées soit comme des constituants de rang inférieur à la phrase. Pour la commodité de l'exposé, j'appellerai <u>semi-actes</u> les unités monophoniques

subordonnées minimales ainsi définies, en conservant pour les unités monophoniques minimales du premier type l'appellation usuelle d'actes de langage. Ainsi, les énoncés polyphoniques (1) et (2) consistent en un acte (*j'ai quand même envie d'aller à la plage*) et un semi-acte (*bien que la météo annonce du mauvais temps / malgré une météo pessimiste*). Il s'ensuit que la plupart des constituants appelés actes subordonnés dans Roulet et al. (1985) sont considérés ici comme des semi-actes. Mais la notion d'acte subordonné n'est pas éliminée pour autant : une unité minimale subordonnée interactivement mais pourvue d'une valeur illocutoire est un acte subordonné, et l'énoncé (7) sera analysé comme une intervention constituée d'un acte subordonné suivi d'un acte directeur :

(7) *(Certes) il fait mauvais temps, mais j'ai quand même envie d'aller à la plage.*

Avant d'aborder plus en détail la syntaxe des semi-actes, il faut mentionner un troisième type d'unités monophoniques minimales, qui ont une valeur interactive mais ne sont jamais subordonnées (ni syntaxiquement ni pragmatiquement). Il s'agit des "expressions" (selon la terminologie de Banfield 1982), qui sont des constructions syntaxiques autonomes sans être des phrases et qui ne sont pas enchâssables, par exemple :

(8) *Quel sale temps !*

(9) *Tant pis pour la plage !*

(10) *Gonflé, le mec !*

Ces expressions peuvent avoir une valeur interactive directrice, mais non subordonnée :

(8') *Quel sale temps, même si c'est bon pour la chasse aux escargots.*

(8'')* *Je n'irai pas à la plage, parce que quel sale temps !*

Ces expressions se distinguent clairement des semi-actes, et ce ne sont pas non plus des actes de langage : on ne voit pas quelle valeur illocutoire on pourrait leur attribuer puisqu'elles ne peuvent pas être paraphrasées par un verbe performatif et qu'elles sont dépourvues de marqueurs d'orientation illocutoire,

et que de plus elles ne peuvent pas être subordonnées interactivement.

En résumé, il y a trois types d'unités monophoniques minimales : les actes de langage (pourvus d'une valeur illocutoire), les semi-actes (sans valeur illocutoire et interactivement subordonnés) et les expressions (sans valeur illocutoire et interactivement directrices). Le repérage de ces unités, et donc le repérage des énonciateurs, pose des problèmes de difficulté variable. Les actes de langage ont été étudiés en détail, les expressions ont été bien décrites quoique dans un cadre théorique très éloigné de la théorie des actes de langage; les semi-actes en revanche ont été ignorés jusqu'à ce que certains faits de polyphonie et de diaphonie obligent à reconsidérer les relations entre unités monologiques et monophoniques.

3. Le repérage des semi-actes

Par définition, les semi-actes ont un énonciateur subordonné à l'énonciateur principal. Cet énonciateur subordonné peut être marqué explicitement par divers procédés : *selon X, selon vous, dit-il, dit-on, dites-vous,*[4] *pour moi,* etc, qu'on peut appeler marqueurs (indicatifs) énonciatifs, et qui se combinent avec les semi-actes et aussi avec les actes de langage (mais non avec les expressions). Les marqueurs interactifs (connecteurs pragmatiques) donnent aussi des indications sur les énonciateurs. Enfin, le mode du verbe dans les semi-actes réalisés comme des propositions subordonnées peut orienter l'interprétation, comme c'est le cas dans les exemples suivants, où l'opposition entre indicatif et conditionnel est une marque d'orientation énonciative :

(11) *Le président français Gisterrand, qui aurait rencontré en secret son collègue suisse Delamaubert, a mangé du soufflé à l'absinthe.*

(12) *Le président Gisterrand, qui a rencontré en secret son collègue suisse Furgli, aurait mangé du soufflé à l'absinthe.*

(4) Il faut ajouter ici des marques du code oral familier comme *qu'il disait, il disait comme ça, comme qu'ils diraient.* Ces incises sont elles-mêmes des unités monophoniques minimales.

Reste le cas où il n'y a aucune marque explicite de polyphonie et où seule la construction syntaxique laisse entendre qu'il y a ou qu'il pourrait y avoir un nouvel énonciateur.[5] Dans les exemples suivants, c'est une structure parenthétique ou appositive qui permet l'intrusion d'un nouvel énonciateur :

(13) *Les lions, qui sont des animaux dangereux, sont très paresseux.*

(14) *Les lions, des animaux dangereux, sont très paresseux.*

(15) *Il l'aime, parce qu'elle est riche.*

Les stratégies interprétatives devront recourir à la structure syntaxique de surface, ou, plus précisément, à la forme logique associée à cette structure de surface. La forme logique (au sens de Chomsky 1981, 1982; v. aussi May 1984 et Higginbotham 1985) est une structure syntaxique de surface en partie abstraite et partiellement interprétée. Elle est abstraite en ce sens qu'elle comporte des éléments vides, sans réalisation phonologique, et aussi parce que la structure en constituants peut s'écarter dans une certaine mesure de la structure superficielle directement observable : des transformations stylistiques peuvent modifier l'ordre des constituants ou les effacer sous certaines conditions. Par ailleurs, la forme logique est partiellement interprétée en ce sens que les catégories vides sont associées à leurs antécédents (règles de liage), que les structures mal formées sont filtrées par le principe de projection et le critère θ (assignation des relations thématiques), et enfin que le champ des quantificateurs et de la négation est déterminé à ce niveau. Autrement dit, la forme logique fournit à l'interprétation pragmatico-sémantique toutes les informations qu'on peut dériver de la syntaxe. La différence entre structure syntaxique et forme logique est directement pertinente pour l'interprétation pragmatique lorsque des adverbiaux fonctionnant comme connecteurs pragmatiques peuvent modifier des constituants de rangs divers (voir Rubattel 1983), par exemple dans (16) et (17), qui sont associés à des formes logiques différentes :

(5) L'intonation joue bien sûr un rôle, encore mal étudié, dans l'interprétation des énoncés polyphoniques. V. Ronat (1985).

(16) a. *Aimer ses enfants quand même, c'est naturel.*
b. (ℜ (x aimer ses enfants quand même)) est naturel.

(17) a. *Quand même, aimer ses enfants, c'est naturel.*
b. (ℜ (x aimer ses enfants quand même)) est naturel.
c. (ℜ (x aimer ses enfants)) est naturel quand même.

Il semble aussi que les interprétations *de re* et *de dicto* correspondent à des formes logiques différentes associées à une même structure de surface (v. May 1984, 119-123). C'est encore à ce niveau que sont interprétées les ellipses et qu'on représente les deux interprétations de phrases comme la suivante (voir Williams 1977, Zribi-Hertz 1985) :

(18) a. *Pierre aime ses enfants, et Jacques aussi.*
b. "Jacques aime aussi les enfants de Pierre".
c. "Jacques aime aussi les enfants de Jacques".

La forme logique représente donc la contribution de la syntaxe à l'interprétation et fournit des représentations distinctes aux structures syntaxiques lexicalement incomplètes (catégories vides, ellipses) ou ambiguës (par suite de mouvements de quantificateurs ou d'adverbiaux par exemple). C'est aussi la forme logique qui permettra de repérer les semi-actes lorsqu'il n'y a aucune marque explicite (connecteur, marqueur énonciatif ou marqueur d'orientation énonciative). Toutefois, les différences entre forme logique et structure syntaxique de surface ne jouant pas un rôle crucial dans la discussion qui suit, on pourra se contenter de la structure de surface, étant entendu qu'il s'agit d'une simplification destinée uniquement à faciliter l'exposé.

Les semi-actes, tout en étant subordonnés (pragmatiquement et syntaxiquement), jouissent néanmoins d'une certaine autonomie et d'une certaine cohésion interne. Ils ont typiquement un statut d'incises, de parenthèses ou d'appositions, c'est-à-dire de constituants facultatifs insérés à la frontière de constituants majeurs de la phrase et pourvus eux-mêmes d'une structure de constituants majeurs (syntagmes ou propositions subordonnées). Toutes ces propriétés rappellent celles du noeud E (expression) proposé par Banfield (1982), à ceci près que E est par définition

un noeud radical non enchâssable, associé pragmatiquement à l'énonciateur principal. On pourrait bien sûr proposer que le noeud E soit enchâssable et associé à un énonciateur quelconque, principal ou subordonné. C'est la solution que propose Ruwet (1982, ch. 7) à la suite des études sur les relatives appositives de Vergnaud (1974) et sur les incises parenthétiques d'Emonds (1974). La solution de Ruwet ne consiste pas à engendrer un E subordonné par les règles syntaxiques de base, mais plutôt à insérer un E dans un autre E. Ce mécanisme d'insertion n'est pas décrit plus en détail, mais on peut imaginer qu'il s'agit d'une sorte de transformation généralisée s'appliquant à deux indicateurs différents (comme le proposait Chomsky 1957 pour décrire la subordination en général). L'inconvénient de cette solution est que le noeud E ainsi redéfini n'a pas les propriétés qui avaient initialement justifié son introduction dans la syntaxe, notamment la non-récursivité et l'unicité de l'énonciateur principal - si l'on admet que pour A. Banfield, la notion de "sujet de conscience" équivaut à celle d'énonciateur principal.

Une autre solution consiste à recourir à un principe interprétatif pour lequel on peut proposer la formulation suivante :

(I) Les constituants majeurs dominés directement par le noeud E ou par un constituant majeur de la phrase dominée par E peuvent avoir un énonciateur distinct et sont donc des semi-actes .

Formellement, ce principe revient à dire qu'en forme logique, les configurations $_{X''}[E]$ et $_{X''}[X'']$ sont des semi-actes.(6)

D'après ce principe, les énoncés (19) - (22) comportent un acte de langage et un semi-acte (souligné), alors que les énoncés (23) - (25) ne comportent qu'un acte :

(19) *Il l'aime, parce qu'elle est riche.*

(20) *Les lions, qui sont paresseux, ont une belle crinière.*

---

(6) Si l'on admet que le noeud E correspond à S", on peut simplifier la formulation de ce principe, qui s'applique alors uniquement à la configuration $_{X''}[X'']$. Le noeud S lui-même est de niveau X", ce qui inclut les incises dans la formulation du principe (I); v. Emonds (1974).

(21) *Jean croyait alors, l'imbécile, que la terre est plate.*

(22) *Les étudiants, travailleurs, réussiront tous.*

(23) *Il l'aime parce qu'elle est riche.*

(24) *Les lions qui sont paresseux ont une belle crinière.*

(25) *Les étudiants travailleurs réussiront tous.*

Le principe (I) prévoit la possibilité d'un nouvel énonciateur dans les contextes syntaxiques mentionnés, mais non la nécessité d'une interprétation polyphonique. En l'absence de marques énonciatives explicites, c'est l'interprétation donnée par le destinataire d'énoncés tels que (19) - (22) qui déterminera s'il y a polyphonie. Autrement dit, les énonciateurs de ces énoncés sont construits par le ou les destinataires. De plus, ces destinataires ne sont pas nécessairement les mêmes pour chacune des unités monophoniques minimales, puisque les semi-actes peuvent être des apartés, des précisions superflues que le destinataire peut ignorer, ou des clins d'oeil qui s'adressent à une partie seulement des destinataires. Ainsi, des étudiants paresseux peuvent parfaitement faire semblant d'ignorer le semi-acte *travailleurs* de (22), alors que des esprits chagrins peuvent enchaîner par :

(26) *Ils réussiront tous, mais c'est vous qui dites qu'ils sont travailleurs.*

Dans cette conception, des énoncés potentiellement polyphoniques comme (19) - (22) n'ont qu'une forme logique, dont le principe (I) permet de dériver deux interprétations. Dans la solution proposée par Ruwet, il faudrait probablement construire deux formes logiques distinctes, l'une avec un E inséré et l'autre sans E subordonné.

Le principe (I) a une autre conséquence pour la structure de l'acte de langage complexe : un semi-acte peut en effet modifier un constituant qui n'est lui-même ni un acte, ni un semi-acte, mais un constituant majeur quelconque de la phrase, par exemple le sujet grammatical dans (20) ou (22). Il est dès lors impossible de maintenir qu'une unité énonciative est nécessaire-

ment subordonnée à une autre unité énonciative, à moins de considérer la structure grammaticale sujet-prédicat comme une structure discursive.(7)

Le principe (I) ne dit rien de constructions polyphoniques d'un autre type, illustré par des exemples comme :

(27) *Votre "théorie" n'est finalement qu'un fatras.*

(28) *Les soi-disants démocrates du parti X haïssent la démocratie.*

(29) *Ça coûte un franc septante, comme on dit en Suisse.*

(30) *Un magazine qui cible, comme on dit, les seize-vingt ans.* (Radio suisse romande I, 13.1.1986).

(31) *L'augmentation du chômage est une pure invention de l'opposition.*

Les exemples (27) - (30) sont certes polyphoniques, mais ce sont des commentaires métalinguistiques : les marqueurs énonciatifs *votre* + guillemets ou intonation de citation, *soi-disant* et *comme on dit en Suisse* commentent la manière dont sont énoncés les constituants marqués. Il y a bien polyphonie (dans 28 et 29) ou diaphonie (dans 27 et éventuellement 29), mais ce sont les mots qui sont commentés et non le contenu du discours d'autrui.

L'énoncé (31), emprunté à Anscombre (1985), pose un problème différent. La cohérence argumentative interdit de prêter à un même énonciateur l'idée que le chômage a augmenté et l'idée que la première idée est un mensonge. Mais la polyphonie est ici assertée, l'énonciation d'un discours (*l'augmentation du chômage*) étant le thème du discours principal.

Les constituants soulignés ne sont donc des semi-actes ni dans les énoncés (27) - (30), ni en (31), car il ne s'agit pas d'unités monophoniques subordonnées, facultatives et dotées des propriétés syntaxiques définies par le principe (I). La polyphonie est ici métalinguistique et marquée comme telle, ce qui rend superflu le recours à un principe interprétatif.

(7) Dans ces deux exemples, le sujet est aussi le topique de la phrase. Il faudrait aussi envisager des phrases dans lesquelles le sujet ne coïncide pas avec le topique.

4. La forme logique des phrases et les stratégies d'interprétation des énoncés

Le principe (I) est une condition d'accès aux stratégies en ce sens qu'il permet de construire les énonciateurs. La validation de cette construction est de nature dialogique, et elle est soumise aux conditions développées dans Roulet et al. (ch. 3). Le principe (I) - conjointement avec d'autres principes du même type, vraisemblablement - permet de relier la forme logique des phrases et l'interprétation pragmatique des énoncés. En fait, toute forme logique construite par la grammaire est associée à une infinité d'énoncés virtuels dont l'interprétation est sélectionnée et validée par les stratégies pragmatiques. Associée à des principes tels que (I), la forme logique constitue ce que Bakhtine appelait la partie verbale de l'énoncé (in Todorov 1981, 302). Mais, contrairement à ce que semble affirmer Bakhtine, on ne peut pas soutenir que seules les phrases puissent avoir une forme logique et constituer la partie verbale d'un énoncé : les "expressions", par exemple, qui ne sont pas des phrases, ont aussi une forme logique. Plus généralement, toute construction syntaxique susceptible d'avoir un énonciateur peut constituer un énoncé, tout au moins un énoncé subordonné si ses propriétés grammaticales ou pragmatiques ne lui permettent pas d'apparaître isolément. Par ailleurs, seuls les énoncés directeurs doivent avoir une valeur illocutoire, et on ne peut donc pas non plus identifier la notion d'énoncé à celle d'acte de langage.

BIBLIOGRAPHIE

ANSCOMBRE, J.-C. (1985): "Polyphonie et syntaxe", conférence prononcée à l'Université de Neuchâtel (non publiée).

BANFIELD, A. (1982): Unspeakable Sentences: Narration and Representation in the Language of Fiction, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul.

CHOMSKY, N. (1957): Syntactic Structures, La Haye, Mouton (trad.: Structures syntaxiques, Paris, Seuil, 1969).

CHOMSKY, N. (1981): Lectures on Government and Binding, Dordrecht, Foris.

CHOMSKY, N. (1982): Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press.

EMONDS, J. (1974): "Parenthetical Clauses", in: C. ROHRER et N. RUWET (éd.): Actes du colloque franco-allemand de grammaire transformationnelle I, Tübingen, Niemeyer, 192-205 (repris dans EMONDS 1976, ch. II.9).

EMONDS, J. (1976): A Transformational Approach to English Syntax, New York, Academic Press (trad.: Transformations radicales, conservatrices et locales, Paris, Seuil, 1981).

HIGGINBOTHAM, J. (1985): "On Semantics", LINGUISTIC INQUIRY 16, 547-593.

MAY, R. (1984): "La forme logique en linguistique", COMMUNICATIONS 40, 97-133.

RONAT, M. (1985): "Forme logique, liage prosodique et îles prosodiques", MODELES LINGUISTIQUES 7, 13-32.

ROULET, E. (1981): "Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 44, 7-39.

ROULET, E. et al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Lang.

RUBATTEL, C. (1983): "Sur la position et le cumul des connecteurs pragmatiques: syntaxe et forme logique des adverbiaux", CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 5, 153-167.

RUBATTEL, C. (1985): "Polyphonie, syntaxe et délimitation des énoncés", TRAVAUX NEUCHATELOIS DE LINGUISTIQUE 9, 83-103.

RUBATTEL, C. (1986): "La convention $\bar{X}$ et la structure des unités discursives", TRAVAUX NEUCHATELOIS DE LINGUISTIQUE 11, 77-101.

RUWET, N. (1982): Grammaire des insultes et autres études, Paris, Seuil.

TODOROV, T. (1981): Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique, Paris, Seuil.

VERGNAUD, J.-R. (1974): French Relative Clauses, thèse du M.I.T. (non publiée).

BEST COPY AVAILABLE

WILLIAMS, E. (1977): "Discourse and Logical Form", LINGUISTIC INQUIRY 8, 101-139.

ZRIBI-HERTZ, A. (1985): "Trou structural, catégorie vide, ellipse structurale, pronom nul: Quatre concepts à préciser", MODELES LINGUISTIQUES 7, 57-71.

DE WECK Geneviève

L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative.

Document inédit, 1990.

Comme point de départ à cet exposé[1], j'ai choisi un axiome sur lequel nous tomberons tous d'accord, à savoir que **le langage est un instrument de représentation et un outil de communication**. Même si cette définition fonctionnelle du langage paraît terriblement banale, j'aimerais tout de même expliciter ces deux concepts.

Par **représentation**, j'entends, à la suite de bien d'autres, le processus individuel par lequel un être humain structure et construit sa connaissance du monde au moyen de substituts verbaux et non-verbaux. Dans ce sens, Piaget - et là je pense notamment aux travaux relatés dans la "Formation du symbole" (1946/1968) - a décrit de façon tout à fait exemplaire l'élaboration de la fonction symbolique à un niveau individuel. D'un point de vue plus strictement langagier, comme l'a théorisé notamment Saussure (1916/1976) dans son analyse du signe, ceux-ci sont des entités complexes qui reproduisent, à l'aide d'une substance sonore ou visuelle, des objets, des actions ou des concepts" (Bronckart & coll., 1985). Pour référer à cette fonction du langage, on utilise aussi des termes comme relation de désignation, contenu référentiel d'un message, information transmise.

La fonction de **communication** est généralement définie comme un phénomène d'ordre social d'échange ou de transmission entre différents interlocuteurs. Jakobson (1963) est le plus connu de ceux qui ont tenté de schématiser cette relation: il décrit le transport d'un message, renvoyant à un contexte référentiel, d'un émetteur à un récepteur en contact, et ceci au moyen d'un code. "Les interlocuteurs, dit Jakobson, appartenant à la même communauté linguistique peuvent être définis comme les usagers effectifs d'un seul et même code (...) Un code commun est leur instrument de communication, qui fonde effectivement et rend possible l'échange de messages" (op.cit., p.91).

Cette proposition apparaît toutefois un peu simpliste en regard du phénomène bien plus complexe qu'est la communication. Communiquer est un processus intrinsèquement social, qui s'ancre à chaque fois dans un contexte non seulement référentiel (on parle de quelque chose) mais également situationnel. Dans ce processus, les partenaires prennent tour à tour la place d'énonciateur et de destinataire, déterminés qu'ils sont dans leur action langagière, tant de production que de compréhension, par le lieu institutionnel où s'enracine leur discours, et par les buts qu'ils se sont fixés. Ainsi définie, la communication est bien plus qu'un échange, qu'une simple transmission. Toute action langagière vise en fait à modifier le(s) destinataire(s), à avoir une action sur lui, par exemple en l'informant, le questionnant, ou en le faisant agir, etc.

Pour être un peu plus concrète, je vais brièvement analyser la situation d'énonciation de cet exposé. Dans le cadre de ce contexte énonciatif particulier, les paramètres suivants déterminent le discours que je suis en train de produire:

- j'occupe actuellement la place de l'énonciateur, avec mes caractéristiques personnelles physiques et psychiques, mes connaissances acquises dans le domaine du langage, notamment au travers de mes différentes activités professionnelles, etc.
- l'auditoire qui reçoit ce discours en constitue le destinataire, présent physiquement et dont j'ai tenté de me représenter les caractéristiques (attentes, niveau de connaissances, etc.) en préparant cet exposé;
- l'institution sociale qu'est l'Université, avec ses règles de fonctionnement communicatif;
- le but de l'activité langagière est dans ce cas multiple: transmettre des connaissances, influencer positivement le destinataire notamment.

Cet ensemble de quatre paramètres que j'ai brièvement décrits - l'énonciateur, le destinataire, le lieu social et le but de l'activité langagière - détermine très largement le contenu - certains aspects du langage en relation avec des préoccupations logopédiques - et la forme de cet exposé. En effet, je ne suis pas en train de vous raconter une histoire, ni d'avoir un échange dialogique avec vous, pour faire référence à des catégories très générales de discours. Je produis au contraire un discours théorique argumenté, à propos d'un contenu dont

l'organisation a été planifiée de façon serrée, et ceci en utilisant des structures syntaxiques et morphosyntaxiques spécifiques à ce type de texte (voir Bronckart & coll., 1985).

L'exemple qui vient d'être donné montre le rôle déterminant de la situation de communication à chaque fois qu'un locuteur produit un discours. Ainsi tenir compte **à la fois** des aspects de représentation et de communication du langage n'apparait plus aussi banal qu'il y paraissait a priori. Au contraire, prendre au sérieux cette double fonction du langage a des implications non seulement d'un point de vue théorique et expérimental, mais aussi dans le domaine des pratiques professionnelles ayant trait au langage, dans lequel s'insère bien sûr l'orthophonie/logopédie.

Depuis quelques années, bien des linguistes et psycholinguistes ont résolument adopté cette option de travail. Notre objectif aujourd'hui n'est pas de faire une revue de ces travaux, si intéressants et suggestifs soient-ils. J'aimerais plutôt réfléchir avec vous sur les implications que nous pourrions tirer d'une telle perspective pour notre **pratique professionnelle**, en prenant appui sur quelques exemples de travaux expérimentaux.

Dans toute activité logopédique, **l'évaluation du langage** est un des principaux axes de travail, qui doit mener les praticiens non seulement à se prononcer sur le fonctionnement langagier d'un sujet, à établir un diagnostic, voire un pronostic, mais encore à en tirer les conséquences thérapeutiques adéquates. Par ailleurs, pour que toute intervention thérapeutique reste dynamique, l'évaluation des capacités langagières d'un patient doit être un souci constant. Ce n'est donc pas seulement son intérêt théorique qui m'a poussée à faire ce choix. Dans la suite de cet exposé, je ne pourrai évidemment pas faire le tour de cette très vaste problématique, mais j'aimerais montrer que les évaluations du langage habituellement pratiquées portent principalement sur la fonction représentative du langage, et que la fonction communicative est de ce fait marginalisée.

Qu'entend-on par évaluation du langage d'un enfant?[2]

On définit généralement l'évaluation du langage comme une observation différenciée et complète du fonctionnement langagier de l'enfant examiné. Dans ce sens, cet acte peut faire appel à des domaines aussi variés que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, voire la pédagogie. Qu'un enfant soit examiné sur le plan de son fonctionnement langagier suppose qu'au préalable un (ou plusieurs) membre(s) de la communauté à laquelle il appartient l'ai(en)t considéré comme ne parvenant pas à fonctionner - sur le plan du langage tout au moins - selon les attentes et les exigences de cette communauté, représentée minimalement par les parents et l'institution scolaire. Nous voilà donc confrontés au problème épineux, si ce n'est de la norme, tout au moins d'une norme. Sans entrer dans la discussion sur les choix effectués dans ce domaine par l'école et les familles - et là il y aurait certainement lieu de constater des décalages et des divergences très importants - il s'agit d'envisager les **références** auxquelles les professionnels font appel.

De manière générale, on peut considérer que la référence courante est celle d'une certaine conception - de l'ordre des représentations sociales - de l'acquisition dite "normale" du langage, en tenant compte des variations individuelles bien connues et des décalages "acceptables". Et cette conception se base en partie sur les nombreux **travaux des psycholinguistes**. Les données actuellement disponibles ont été obtenues soit par l'observation du comportement linguistique spontané de l'enfant, soit par des méthodes expérimentales[3]. Voyons donc le type d'informations que ces méthodes procurent.

Par l'**observation directe**, on recueille un corpus plus ou moins étendu du langage d'un enfant, corpus qui peut s'échelonner sur une période allant de quelques mois à plusieurs années, fournissant ainsi les bases d'études longitudinales. On peut penser pour le français aux travaux de Grégoire (1947) notamment. Les indications qui en résultent portent "sur ce que les enfants apprennent (et) sur l'âge auquel ont lieu ces apprentissages" (Moreau & Richelle, 1981, p.28). Si l'observation directe a le désavantage de faire silence "sur le comment de ces acquisitions ou le pourquoi de leur ordre d'émergence" (ibid.), elle a toutefois le mérite de permettre d'analyser "à la fois la structure des énoncés produits et leur dépendance par rapport aux

influences du milieu humain" (Bronckart, Kail & Noizet, 1983, p.271-272), dans la mesure où les auteurs relèvent non seulement les énoncés des enfants, mais également le contexte dans lequel ils ont été produits (circonstances générales, interventions antérieures et postérieures des interlocuteurs, etc.). Dans ce sens, cette technique facilite l'étude des aspects communicatifs du langage.

Mais les chercheurs, conscients des lacunes de l'observation directe, recourrent la plupart du temps à des **méthodes expérimentales** qui devraient compléter les données et favoriser la formulation d'hypothèses interprétatives. Elles sont utilisées tant pour des recherches en production qu'en compréhension. Dans les deux cas, les travaux portent sur des aspects syntaxiques et morphosyntaxiques de la langue, à partir d'un ensemble de phrases comportant une à deux propositions, présentées dans un contexte qui ne comporte aucun enjeu communicatif réel. La coréférence des pronoms (Kail, 1983), les temps des verbes (Ferreiro, 1971; Bronckart, 1976), l'ordre des mots (Bronckart, Gennari & de Weck, 1981), les propositions subordonnées représentent des domaines particulièrement étudiés ces dernières années.

Dans les recherches sur la **compréhension** de phrases, les principales techniques auxquelles les chercheurs ont recours sont la manipulation d'objets (poupées, voitures, animaux, boîtes, etc.) et le choix d'images. Dans le premier cas, l'enfant est invité à "jouer", à l'aide des objets à sa disposition, une phrase[4] prononcée par l'expérimentateur (technique du mime). Dans le second cas, on demande à l'enfant de choisir parmi diverses images celle qui correspond à l'énoncé présenté oralement.

Lorsque les travaux portent sur la **production**, certains chercheurs manipulent également divers objets (du même type qu'en compréhension) en présence de l'enfant, et lui demandent de dire "ce qui se passe" ou "ce qui s'est passé". L'expérimentateur obtient alors une description libre, qui ne contient pas forcément la structure visée dans la recherche, étant entendu qu'un même contenu peut être exprimé de différentes façons. Le plus souvent, il reproduit alors la même action, et demande à l'enfant de dire ce qui se passe en commençant par un syntagme particulier dans le but d'essayer de le contraindre à utiliser la structure visée.

Voyons maintenant plus concrètement, à partir d'un exemple, le type de **données** et d'**interprétations** auxquelles ces techniques permettent d'aboutir. Pour cela, je vais vous présenter brièvement quelques travaux sur la **pronominalisation**, c'est-à-dire sur le traitement de la coréférence.

La coréférence recouvre le phénomène suivant. Toute unité de la langue renvoie certes à une réalité extralinguistique, à laquelle elle fait référence. Or dans un discours, comme l'écrit Michèle Kail, "les occurrences d'une unité donnée de la langue associée à un référent donné sont susceptibles de se multiplier". Pour des raisons d'économie et de cohésion du discours, "les langues utilisent des procédés qui indiquent de façon raccourcie le renvoi au même référent ou la reprise d'une unité discursive antérieure" (Kail, 1983, p.105). C'est ainsi, par exemple, qu'au lieu de dire "J'ai donné un livre à Jacques et Jacques m'a remercié de lui avoir donné un livre", on dira plutôt "J'ai donné un livre à Jacques et **il** m'**en** a remercié".

Dans une perspective de psycholinguistique développementale, "l'important est de préciser expérimentalement comment l'enfant - généralement entre 3 et 7-8 ans - s'y prend pour comprendre ou faire savoir que deux unités de langage renvoient au même référent" (ibid. p.105). Pour le domaine de la **compréhension**, de nombreuses recherches ont tenté de mettre en évidence les **stratégies** utilisées par les enfants lors du traitement de phrases isolées[5]. Examinons les exemples suivants, caractéristiques de ce type de recherche, et construits pour l'étude de la pronominalisation:

1) le chien pousse la vache et **il** renverse le lapin
2) le chien pousse la vache et **elle** renverse le lapin
3) le chien pousse le lapin et **il** renverse la vache
4) le chien pousse la vache et le lapin **la** renverse.

Dans 1), "il" et "chien" ont une fonction d'agent; dans 2), "elle" représente l'agent et "vache" le patient; dans 3), "il" (agent) peut coréférer autant à "chien" (=agent) qu'à "lapin" (=patient); dans 4), "la" et "vache" ont un rôle de patient. Ainsi, dans les phrases 1), 2) et 4), des éléments morphosyntaxiques (opposition de genre) peuvent fournir des indications pour le traitement de ces phrases; dans 3), la

coréférence est ambiguë, puisque que le pronom peut renvoyer indifféremment à l'un ou l'autre des syntagmes nominaux de la première proposition (pas d'opposition de genre).

En psycholinguistique, comme dans d'autres domaines, les erreurs sont, comme on le sait, tout autant instructives que les réponses correctes; et les analyses effectuées dans les diverses recherches ont permis de mettre en évidence des **stratégies de traitement** des phrases pronominales. On peut les résumer comme suit.

- **Stratégie dite de distance minimale**: le coréférent du pronom (ou antécédent) est le syntagme nominal le plus proche du pronom; elle est appliquée surtout par les enfants entre 3;0 et 3;6 ans, indépendamment des marques morphosyntaxiques. C'est ainsi que dans 1) et 2), "il" et "elle" coréfèrent avec "vache" et que dans 3), "il" renvoie à "lapin".

- **Stratégie des fonctions parallèles** (ou non-changement de rôle): l'enfant entre 3;6 ans et 6 ans attribue très fréquemment la même fonction au pronom qu'au coréférent. En appliquant cette stratégie aux phrases 1), 2) et 3), "il" et "elle" renvoient à "chien". Tout se passe donc comme si les enfants "préféraient" transgresser les règles de détermination des noms (ici le genre) que changer l'attribution des rôles. Ce n'est qu'autour de 7;0 ans que les enfants mettent en correspondance les traits morphologiques des pronoms (genre, nombre) avec les traits des syntagmes nominaux.

- La **stratégie "sujet"** consiste à considérer comme coréférent d'un pronom le syntagme nominal sujet de la proposition sans pronom, quelle que soit sa fonction (agent ou patient). Ainsi, dans l'exemple 4), "la" coréfère à "chien". Cette stratégie s'explique par la notion de coréférence au thème; elle peut être appliquée jusqu'à 6;0 ans dans les cas où un pronom a un rôle de patient, et ceci parfois au détriment de la stratégie des fonctions parallèles.

Diverses stratégies ont donc pu être mises en évidence, dont l'application semble en partie conditionnée par des variables situationnelles (notamment le type de technique utilisée) et par les caractéristiques linguistiques des phrases proposées (active, passive; fonction agent ou patient du pronom, par exemple). Mais tous les problèmes ne sont pas résolus pour autant. Deux questions au moins se

posent.

1) Ces procédures sont-elles valides au-delà des situations très artificielles dans le cadre desquelles elles ont été mises en évidence?

2) Et donc "comment faire pour que les situations expérimentales qui mettent toujours en relation un "contenu" et un ou plusieurs énoncés, ne se limitent pas (au) seul aspect représentatif (du langage), et constituent également de véritables situations de communication?" (Bronckart & al., 1983, p.277). On en revient donc à la question que je posais plus haut: comment tenir compte **à la fois** des fonctions de représentation et de communication? Il semble résolument que la réponse à cette question soit à chercher dans une perspective textuelle.

Les travaux de Karmiloff-Smith (1980 et 1981), par exemple, sur la **production de récits** sur base d'images, constituent une tentative dans ce sens. Elle cherche à savoir quand les enfants (âgés de 4 à 9 ans) utilisent ou n'utilisent pas les pronoms dans leur langage, et pourquoi. L'histoire qu'elle a demandé aux enfants de raconter comportait un référent principal (un garçon) et deux référents secondaires (un marchand et un ballon). Les résultats montrent qu'en-dessous de 6 ans les enfants font un **usage essentiellement deictique des pronoms**[6]. Dans l'exemple cité en note, il n'y a pas de première mention nominale du référent, mais un deictique spatial ("là") renvoyant aux images. Les pronoms désignent indifféremment les divers référents. Par la suite, l'utilisation des pronoms est exclusivement réservée au **sujet thématique** (le référent principal) placé au début de chaque énoncé[7]. Dans un troisième type d'organisation, la première place de l'énoncé et la pronominalisation peuvent concerner un autre référent que le principal, mais **l'enfant indique alors à son interlocuteur qu'il ne s'agit pas du sujet thématique**, en ajoutant une expression définie en début ou fin d'énoncé[8].

Ainsi, pour Karmiloff-Smith, l'enfant est guidé dans son utilisation des pronoms, non par des lois "locales" de phrase, mais par des lois de macro-structure thématique. Les pronoms ne sont pas utilisés par économie de la répétition, mais ils jouent plutôt un rôle dynamique dans l'établissement des relations thématiques à l'intérieur du discours. Ces travaux ont connu un prolongement dans ceux de Hickmann

BEST COPY AVAILABLE

(1984 et 1987) et de Bamberg (1988), qui confirment ce développement progressif de la capacité des enfants à créer des relations intralinguistiques dans le discours.

Moi-même, je parviens à des conclusions qui vont dans une direction relativement analogue (de Weck, 1987 et 1989). Sans entrer dans le détail de ces recherches, portant sur l'**utilisation des anaphores dans une perspective textuelle** qui prend en compte les paramètres de la situation énonciative, on peut considérer que le fonctionnement des anaphores diverge selon le type de texte produit. Ces divergences se manifestent tant au niveau de la densité des anaphores dans un texte, que des unités utilisées (type de pronoms et/ou de syntagmes nominaux), ou que des types de référents auxquels renvoient les anaphores, ou encore de l'agencement des chaînes anaphoriques. On a également pu mettre en évidence une influence de la structure organisationnelle du texte.

Ce survol extrêmement rapide de quelques travaux portant sur la pronominalisation montre que selon l'approche théorique et le type de méthodologie utilisée, on obtient des informations très différentes sur un même aspect de l'acquisition du langage, et qu'en aucun cas, on ne parvient à une compréhension totale des mécanismes de compréhension et de production du langage.

Quel lien, me direz-vous, avec l'évaluation du langage qu'effectuent les praticiens? Deux éléments de réponse me paraissent pertinents.

1) Les **références à une acquisition dite normale du langage**.
En effet, nous faisons appel aux données obtenues entre autres par la psycholinguistique développementale pour déterminer l'existence d'un trouble langagier, notamment dans les cas de retard d'acquisition du langage. On a vu que cette discipline peut nous procurer des indications sur certains domaines langagiers d'acquisition, sur les moments d'acquisition, ainsi que sur certaines procédures de traitement et d'utilisation du langage. On peut donc trouver dans ces données une base de travail tout à fait intéressante. Toutefois, elles sont à utiliser avec prudence pour les raisons suivantes:
- elles concernent essentiellement l'aspect représentatif du langage, comme on l'a vu dans les exemples donnés pour la compréhension;
- elles ont inévitablement été recueillies dans des situations

expérimentales, et leur degré de généralité en est ainsi discutable (cf. les résultats peuvent différer selon la technique); il convient donc à chaque fois qu'on y a recours d'une part de ne pas perdre de vue le fait qu'elles ne concernent que des domaines particuliers du langage, et d'autre part d'évaluer la pertinence des informations que l'on peut en tirer.

2) Parallélisme entre les situations logopédiques d'évaluation et les travaux de recherche.

Comme dans les travaux de recherche, nous avons recours tantôt à l'observation directe tantôt à des situations proches de celles qui sont créées avec la méthode expérimentale. En effet, l'**observation** d'enfants en classe, de même que des activités thérapeutiques de groupe font appel dans une large mesure à des techniques d'observation directe. Dans ces situations, on observe des activités de jeu (le plus souvent symbolique) entre enfants, et des interactions adulte-enfant. Par contre, lorsqu'on met l'enfant dans une situation dit d'examen de langage, avec **passation de tests**, on crée, comme on va le voir, des situations ayant des caractéristiques très semblables à celles des chercheurs. Examinons-en quelques-unes concernant l'examen du langage oral des enfants, et en particulier celles qui portent sur les aspects lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques. Nous mettons donc de côté pour cette discussion tout ce qui touche à l'examen du fonctionnement des appareils bucco-phonatoire et perceptif. Si l'on examine la table des matières d'une batterie (voir en annexe), quel constat peut-on faire?

a) Les épreuves concernent les deux principaux mode d'utilisation du langage: la réalisation (= production) et la compréhension.

b) Concernant la **réalisation**:

- Les épreuves "**Substantifs**", "**Verbes**" et "**Notions spatiales**" ont trait toutes trois à la connaissance lexicale du sujet. Ce qui est en fait testé dans ces épreuves, c'est la connaissance et l'évocation de la relation entre des signifiés et des signifiants à évoquer, les signifiés étant représentés par des images (pour les substantifs) et des actions effectuées par l'examinateur (pour les verbes et les notions spatiales).

- Les épreuves de **contraires, similitudes** et **synonymes** testent la connaissance des relations entre signes à l'intérieur du système que constitue la langue. Ces trois épreuves portent sur divers types de relations sémantiques. L'évocation de contraires et de synonymes repose sur des relations sémantiques "horizontales" d'opposition et d'équivalence. Par contre, la reconnaissance de similitudes ("en quoi ça se ressemblent un cheval, une vache et un chien?") implique l'élaboration de relations verticales hyponymiques (recherche d'un terme générique ou du nom de la classe).

La conception sous-jacente à ces diverses listes de "mots" à évoquer est celle qui confère aux signes de la langue une nature statique: une même suite sonore réfère toujours aux mêmes éléments de la réalité représentée, alors qu'il apparaît plus justifié de considérer les signes linguistiques comme des "usages", c'est-à-dire des unités qui prennent tout leur sens dans une utilisation effective de la langue. On est donc bien dans une vision strictement représentative du langage.

- Les épreuves de **définitions**, de **deux mots en phrase**, de **phrases à terminer** sont autant de moyens d'évaluer les capacités de l'enfant aux niveaux de la syntaxe et de la morphosyntaxe. Bien que de façon un peu différente dans chacun des cas, on a toujours affaire à une relation entre un contenu à se représenter et des structures de la langue. Par ailleurs, ces trois épreuves, pour être réalisées, nécessitent de la part de l'enfant une réflexion sur la langue (relation de signe pour les définitions, relation prédicative pour les deux mots en phrase, relations interpropositionnelles pour les phrases à terminer). Dans ce sens, on peut leur attribuer un caractère métalinguistique important. Ce caractère métalinguistique est fortement accentué dans l'épreuve de **reconnaissance d'erreurs de syntaxe**: dans ce cas, la réflexion, qui doit aboutir à un jugement de grammaticalité, porte sur l'appartenance d'une phrase au système linguistique. On teste donc la capacité de jugement qui suppose une connaissance du système.

- Les épreuves sur le **récit** étendent l'évaluation à l'examen des capacités textuelles de l'enfant. Toutefois, les situations proposées posent de sérieux problèmes d'un point de vue communicatif. Quelle valeur (enjeu) communicative y a-t-il à faire le récit d'événements, dont l'interlocuteur a sous les yeux la représentation imagée ou qu'il

vient de mîmer? Seul le récit d'une journée semble pouvoir fonctionner comme une réelle situation de communication. On est donc à nouveau principalement cantonné à l'expression d'un contenu, qui est organisé par l'interlocuteur/évaluateur, au moyen d'unités linguistiques regroupées dans une structure plus grande qu'est le texte. Et nous voilà alors confrontés aux problèmes de l'organisation d'un type de texte particulier (le récit considéré ici comme catégorie générale de discours) et aux problèmes du fonctionnement textuel des structures syntaxiques et morphosyntaxiques de la langue.

c) Concernant les épreuves de **compréhension**, on peut leur attribuer les mêmes caractéristiques. Que ce soit pour le vocabulaire ou pour les phrases, il s'agit à chaque fois d'une mise en correspondance entre une structure de la langue et un contenu qui est à identifier sur des images (substantifs) ou à mimer (pour les phrases). Quant au récit, le matériel est uniquement verbal, puisqu'on raconte une histoire - sans support matériel - à l'enfant, celui-ci devant ensuite d'une part la reproduire et d'autre part répondre à des questions orales.

Les techniques proposées sont donc totalement comparables à celles utilisées dans les recherches expérimentales (mîme, reproduction, questions). L'emprunt va même plus loin, puisque les épreuves concernant les phrases temporelles et passives, par exemple, sont directement reprises des recherches. C'est donc bien qu'on considère que les données obtenues expérimentalement peuvent constituer une référence de l'acquisition dite normale du langage.

Quelles perspectives de travail peut-on dégager de cette analyse?

Je viens de mettre en évidence certaines caractéristiques des examens de langage (centration sur la représentation, dimension phrastique), qui en font des pratiques inévitablement un peu restreintes. Il est donc urgent de repenser ces situations, afin de tenir compte également de la fonction communicative du langage. Et à ce propos, j'élargirais la discussion également à l'utilisation de la modalité écrite, car le même type de problème se pose. Mais comment?

Un travail sur la communication n'étant possible que dans des situations réelles, l'interaction chercheurs-praticiens apparaît comme particulièrement fructueuse.

Du côté des chercheurs, des travaux effectués dans une perspective textuelle sont actuellement en cours, notamment dans l'équipe de didactique des langues à Genève. Ces travaux, qui ont pour but d'étudier le fonctionnement des discours, cherchent à théoriser le rôle du contexte d'énonciation sur la gestion de la production de textes et sur l'utilisation des structures de la langue[9]. L'analyse de textes produits par des adultes a permis d'élaborer une typologie (Bronckart & al., 1985); les études effectuées sur des textes d'enfants, auxquelles j'ai participé, ont pris deux directions: la première concerne la production de textes autres que narratifs (description, explication, argumentation), et la seconde a trait au fonctionnement de paradigmes d'unités linguistiques (anaphores, connecteurs par exemple) dans divers types de texte[10]. Un troisième axe de travail est plus directement centré sur des préoccupations didactiques et de pédagogie du texte. De tels travaux peuvent constituer une base pour les praticiens.

Toutefois les praticiens, et ce sera là ma conclusion, ont à définir leurs propres domaines de recherche leur permettant d'élaborer ou de réélaborer des stratégies d'intervention qui leur soient spécifiques. Plus précisément, le travail d'approfondissement que nous avons à mener, je le considère comme devant s'ancrer dans les pratiques et je le conçois selon deux axes au moins.

1) Une **analyse des pratiques** actuelles, en vue d'une prise de conscience de ce que nous faisons effectivement: dans quelles situations mettons-nous les enfants et pourquoi? qu'attendons-nous d'eux? quels moyens nous donnons-nous pour évaluer leurs productions? Voici quelques-unes des questions qui pourraient être à la base d'une analyse des pratiques.

2) Une **recherche de situations de communication** aussi variées que possible, aboutissant à diverses productions: le récit, oral ou écrit, n'est de loin pas le seul type de texte que produisent les enfants quand ils s'expriment. Il n'est que de penser à leurs capacités à dialoguer, décrire, expliquer, voire argumenter.

NOTES:

[1] Ce texte reprend la conférence donnée au Cours pour la Formation des Orthophonistes, à Neuchâtel, le 17 juin 1986. Le lecteur voudra bien excuser la forme parfois un peu orale de ce texte.

[2] Je me centre sur l'évaluation langagière d'enfants, mais la problématique générale peut bien sûr aussi concerner des patients adultes.

[3] Pour une synthèse des travaux de la 3ème école de psycholinguistique, voir Bronckart, Kail & Noizet, 1983; et plus généralement pour les principales données sur l'acquisition du langage, voir Moreau & Richelle, 1981.

[4] Voici quelques exemples de phrases: - la fille qui pousse le garçon renverse le bol (recherche sur les phrases relatives);

- C'est le ballon que le singe pousse (recherche sur l'ordre des mots).

[5] Voir Bronckart, Kail & Noizet (1983) pour un recensement d'un grand ensemble de travaux sur la compréhension de phrases par les enfants.

[6] Exemple: "Là il (G) se promène. Là il (G) voit un bonhomme avec des ballons. Là il (M) lui donne un ballon... un vert. Là il (G) part chez lui ou à l'école. Là il (B) s'envole loin, très loin. Ben là il (G) pleure."

[7] Exemple: "C'est un petit garçon qui se promène devant son immeuble. Il rencontre un marchand de ballons, alors il prend un ballon vert. Puis il s'en va. Il laisse tomber son ballon. Il n'a pas fait exprès. Et puis il rentre à la maison en pleurant.

[8] Exemple: "Alors là c'est un petit garçon, il se promène, et puis tout d'un coup il voit un marchand de ballons. Puis il demande si il peut en avoir un... Puis alors il lui donne un, **le marchand**. Et puis après il continue son chemin tout content avec le ballon dans la main. Puis tout d'un coup il le lâche et puis il part très loin **le ballon**. Et puis alors il pleure" (Karmiloff-Smith, 1981, p.244, pour les trois exemples cités).

[9] On peut aussi considérer l'apport des travaux de la pragmatique ou de l'analyse conversationnelle qui posent également la question des relations entre texte et contexte.

[10] Voir par exemple Bronckart & Schneuwly (1984), Dolz (1987), Schneuwly & Rosat (1986), de Weck (1987 et 1989).

Annexe: Table des matières d'une batterie d'examen du langage

Réalisation:

- Vocabulaire: substantifs, verbes, notions spatiales, contraires, similitudes, synonymes, etc.
- Syntaxe - morphosyntaxe: définitions, deux mots en phrase, phrases à terminer, erreurs de syntaxe, etc.
- Récit: d'une histoire mimée, sur base d'images, d'une journée, etc.

Compréhension:

- Vocabulaire: substantifs, etc.
- Phrases: notions spatiales, de quantité, grandeur, etc.
  ordre des mots, structures conditionnelles, négatives, temporelles, passives, etc.
- Récit: d'une histoire racontée par l'adulte, etc.

Bibliographie:

BAMBERG, M. (1988), Form and function in the construction of narratives: developmental perspectives, Michigan, U.M.I.

BRONCKART, J.P. (1976), Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, Mardaga.

BRONCKART, J.P., avec la collaboration de BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985), Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P, GENNARI, M. & DE WECK, G. (1981), The comprehension of simple sentences: I. the representative perspective and the communicative perspective, II. ontogenesis of modes of processing in French, International Journal of Psycholinguistics, 8-2, 5-29, et 8-4, 121-147.

BRONCKART, J.P., KAIL, M. & NOIZET, G. (1983), Psycholinguistique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P & SCHNEUWLY, B. (1984), La production des organisateurs textuels chez l'enfant, in: M. Moscato & G. Pieraut-Le Bonniec (eds.), Le langage, construction et actualisation, Rouen, P.U.R., 165-178.

DE SAUSSURE, F. (1916), Cours de linguistique générale, Lausanne et Paris, Payot, (édition critique de T. de Mauro, Paris, Payot, 1976).

DE WECK, G. (1987), Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récits, Feuillets, 9, 127-146.

DE WECK, G. (1989), La cohésion dans les narrations d'enfants, analyse des procédés anaphoriques, thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

DOLZ, J. (1987), Imparfait - passé simple et superstructure des contes d'enfants, Feuillets, 9, 147-179.

FERREIRO, E. (1971), Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Genève, Droz.

GREGOIRE, A. (1947), L'apprentissage du langage II: la 3e année et les années suivantes, Paris, Ed. Les belles lettres.

HICKMANN, M. (1984), Fonction et contexte dans le développement du langage, in: M. Deleau (ed.), Langage et communication à l'âge préscolaire, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 2, 27-57.

HICKMANN, M. (1987), L'ontogenèse de la cohésion dans le discours, in: G. Pieraut-Le Bonniec (ed.), Connaître et le dire, Bruxelles, Mardaga, 239-262.

JAKOBSON, R. (1963), Essais de linguistique générale I, Paris, Ed. Minuit.

KAIL, M. (1983), La coréférence des pronoms: pertinence de la stratégie des fonctions parallèles, in: J.P. Bronckart & al. (eds), Psycholinguistique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 107-122.

KARMILOFF-SMITH, A. (1980), Psychological Processes Underlying Pronominalization and Non-Pronominalization in Children's Connected Discourse, in: J. Kreiman & A.E. Ojeda (eds), Papers from the parasession on pronouns and anaphora, Chicago Linguistic Society, Chicago, Illinois, 231-250.

KARMILOFF-SMITH, A. (1981), The grammatical marking of thematic structure in the development of language production, in: W. Deutsch (ed.), The Child's Construction of Language, London, Academic Press.

MOREAU, M.L. & RICHELLE, M. (1981), L'acquisition du langage, Bruxelles, Mardaga.

PIAGET, J. (1946/1968), La formation du symbole, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. & ROSAT, M.C. (1986), Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, Pratiques, 51, 39-54.

IV. PROGRAMMES DES ETUDES ET DES EXAMENS

Cette section est consacrée aux programmes des études et des examens des différentes unités administratives. Notons que certaines n'offrent pas de cursus (ex. le laboratoire de traitement du langage et de la parole, le centre de linguistique appliquée) alors que d'autres en présentent plusieurs (ex. le séminaire de philologie classique qui possède deux programmes, un pour le grec et l'autre pour le latin). De plus, certaines unités offrent un ensemble complet de diplômes (licence, demi-licence, certificat, etc.). Ci-dessous, nous présentons ces différents programmes par ordre alphabétique. Leur lecture n'étant pas toujours aisée, nous conseillons à ceux qui ne sont pas familiers avec l'organisation des études et des examens en vigueur à la Faculté des lettres de lire au préalable les renseignements donnés dans la section V. En outre, les secrétariats des instituts et séminaires ainsi que le secrétariat de la Faculté peuvent fournir de plus amples renseignements.

LANGUE ET LITTERATURE ALLEMANDES

Licence: 1ère série

	Examens	Enseignement
1 écrit:	Compréhension orale et/ou écrite (1h.)	Exercices pratiques de langue pendant deux semestres

Licence: 2ème série

	Examens	Enseignement
2 écrits:	Langue (2h.)*	Langue
	Littérature (2h.)* Dissertation ou interprétation	- Cours (1h. pendant 3 semestres) - Proséminaire (2h. pendant 4 semestres). - Exercices pratiques (2h. pendant 4 semestres). - Exercices de thème (1h. pendant 2 semestres).
	* 1 seule note	
2 oraux:	Langue (30 min.) Deux sujets (cours, proséminaire)	
	Littérature (30 min.) Six oeuvres différenciées selon les époques et les genres	Littérature - Cours (2h. pendant 2 semestres). - Introduction (2h. pendant 2 semestres). - Proséminaire (2h. pendant 2 semestres). - Lecture expliquée (1h. pendant 2 semestres). - Civilisation (1h. pendant 2 semestres).

Total des attestations: 3

Licence: 3ème série

	Examens	Enseignement
1 écrit:	Langue et littérature médiévale ou littérature moderne (4h.) (en fonction du domaine choisi pour le mémoire)	Langue et littérature médiévale - Cours (1h. pendant 2 semestres). - Séminaire (2h. pendant 2 semestres) - Introduction au moyen haut-allemand (1h. pendant 2 semestres). - Lectures de textes moyen haut-allemands (1h. pendant 2 semestres)
3 oraux:	Langue et littérature médiévale (30 min.) Trois sujets, dont deux en linguistique et un en littérature médiévale ou vice-versa	
	Littérature moderne (30 min.) (Trois sujets: auteur, époque, genre)	Littérature Moderne - Cours (2h. pendant 2 semestres). - Séminaire (2h. pendant 2 semestres). - Lecture expliquée (1h. pendant 2 semestres) - Civilisation (1h. pendant 2 semestres)

BEST COPY AVAILABLE

IV. ALLEMAND

Branche complémentaire (30 min.)
Au choix:
- Littérature suisse d'expression allemande et alémanique
- Littérature comparée
- Linguistique (générale, comparative ou appliquée)

Total des attestations: 3

Mémoire de licence

LANGUE ET LITTERATURE ANGLAISES

Licence: 1ère série

Examens	Enseignement
1 écrit: Thème grammatical (1h.)	Exercices pratiques de traduction pendant deux semestres

Licence: 2ème série

1 écrit: Composition d'anglais (4h.) Commentaire de texte, questions grammaticales, transcription phonétique, essai.	Traduction (2 semestres) Composition (2 semestres) Phonétique (2 semestres) Grammaire
	Laboratoire de langues Conversation
2 oraux: Explication de texte (30') L'étudiant prépare une pièce de Shakespeare et deux autres textes ou groupes de textes courts.	Introduction to the study of English literature (2 semestres)
Littérature (30') L'étudiant choisit un groupe d'auteurs. L'examen porte aussi sur la connaissance de la terminologie critique, des principes de la versification anglaise et des principales caractéristiques des diverses périodes de l'histoire de la littérature anglaise.	Cours de littérature (2-4 semestres)
	Proséminaires de littérature (2 semestres)
	Total des attestations: 3 (traduction et phonétique, deux proséminaires)

Licence: 3ème série

1 écrit: Dissertation (4h.) L'étudiant choisit un auteur.	Cours de littérature (au moins 3 semestres)
3 oraux: Littérature moderne (30') L'étudiant choisit cinq textes ou groupes de textes selon les indications données par les professeurs, et une période ou un genre. La partie période ou genre pourra être remplacée par un sujet de linguistique anglaise lorsqu'un enseignement régulier sera donné dans ce domaine.	Séminaires de littérature (au moins 3 semestres)
	linguistique anglaise

IV. ANGLAIS

Anglais médiéval -- langue et littérature (30')

Introduction à l'anglais médiéval (1h. hiver)
Chaucer (2h. été)
Littérature médiévale, séminaire plus avancé (1h. hiver suivant)

Branche complémentaire (30')
Littérature américaine

Total des attestations: 3
(trois séminaires)

Mémoire de licence

DIALECTOLOGIE GALLO-ROMANE

Licence: 1ère série

Examens	Enseignement
1 oral: langue française du Moyen Age Traduction et explication grammaticale d'un texte préparé (15 min)*	Eléments d'ancien français (2h pendant les deux premiers semestres)**

Licence: 2ème série

Examens	Enseignement
1 écrit Dialectologie (4 h.) Connaissances générales et 2 questions spéciales***	- Cours de dialectologie - Travaux pratiques (durant le 1er semestre) - Séminaires de dialectologie (2e et 3e semestres)
2 oraux 1) Dialectologie (30') 2 questions spéciales différentes de celles de l'écrit	- Cours et séminaire ci-dessus
2) Dialectes de l'ancien français (30') Explication philologique et linguistique d'un texte médiéval*	- Eléments d'ancien français (durant les 2 premiers semestres) - Formation des langues romanes (3e semestre) - Séminaire: dialectes de l'ancien français (4e semestre)
	Total des attestations: 3

* Pour les étudiants d'ancien français branche principale, programme à déterminer avec les professeurs.

** L'examen ne portera que sur une partie de la matière du cours, à savoir la connaissance synchronique de l'ancien français, abstraction faite des aspects diachroniques, notamment de l'évolution phonétique.

*** Patois gallo-romans et spécialement ceux de la Suisse romande, géographie linguistique, toponymie, français régional, etc.

IV. DIALECTOLOGIE GALLO-ROMANE

HEURES DE COURS

1er semestre:	Eléments d'ancien français	2 h.
	Cours de dialectologie	2 h. (ou 4h.)**
	Travaux pratiques	2 h.
2e semestre:	Eléments d'ancien français	2 h.
	Cours de dialectologie	2 h. (ou 4h.)**
	Séminaire de dialectologie	2 h.
3e semestre:	Cours de dialectologie	2 h. (ou 4 h.)**
	Séminaire de dialectologie	2 h.
	Formation des langues romanes	2 h.
4e semestre:	Cours de dialectologie	2 h. (ou 4h.)**
	Séminaire: dialectes de l'ancien français	2 h.

* Pour les étudiants de français ou d'ancien français branche principale, le programme est à déterminer avec les professeurs.

** Un des deux cours de dialectologie gallo-romane n'a pas lieu chaque année, M. Knecht assumant périodiquement un enseignement de dialectologie italienne ou espagnole.

BEST COPY AVAILABLE

Licence: 3ème série

(avec l'autorisation du Conseil de Faculté)

Examens		Enseignement
1 écrit	Dialectologie (4h) 4 questions spéciales	Cours et séminaire de dialectologie (durant 3 semestres)
3 oraux	1) Histoire de la langue Française (30 min) Connaissances générales et 2 questions spéciales	Histoire de la langue française (2h durant 3 semestres)
	2) Sociolinguistique ou ethnologie européenne (30 min) Selon un programme à établir avec les professeurs	Cours et séminaire, à suivre éventuellement dans une autre université (2h de cours pendant 2 semestres + séminaire pendans 1 semestre)
	3) Branche complémentaire (20 min) Au choix: - linguistique française synchronique - paléographie - introduction à la grammaire comparée - ou une autre discipline choisie avec l'accord écrit des professeurs concernés et du doyen	

Total des attestations: 3

(dont 1 en sociolinguistique ou en ethnologie européenne)

IV. ESPAGNOL

LANGUE ET LITTERATURE ESPAGNOLES

Examens	Enseignement
Licence: 1ère série	
1 oral: Espagnol (15')	Cours et séminaire de la 1ère année
Licence: 2ème série	
1 écrit: Traduction et grammaire (4h.)	Traduction et grammaire (2h.)
2 oraux: Explication de textes (30')	
4 oeuvres	Lecture de textes (1h.)
Littérature (30')	
2 questions spéciales	Séminaire, littérature (1h.)
	Total des attestations: 3
Licence: 3ème série	
1 écrit: Composition de littérature (4h.)	Séminaire (2h.)
3 oraux: Explication de textes (30')	
6 oeuvres, dont une médiévale	Lecture de textes
Littérature (30')	
4 questions spéciales	Séminaire, littérature
Branche complémentaire (30')	
Au choix:	
- arabe - dialectologie de la péninsule ibérique ou de l'Amérique latine - linguistique romane: portugais ou catalan (cours momentanément suspendu) - histoire de l'art (si le sujet est en rapport avec la culture espagnole et latino-américaine) - ethnologie régionale (même remarque qu'à la rubrique précédente) - méthodes de la critique littéraire	
	Total des attestations: 3

LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES

Licence: 1ère série

Examens	Enseignement
1 oral: Grandes lignes d'un séminaire I (15')	J. Borie, A. Gendre ou P. Hoffmann.- Séminaire I (pendant 1 semestre d'hiver: voir ci-dessous).

Licence: 2ème série

1 écrit: Dissertation de littérature moderne (4h.) (matière des séminaires)	J. Borie, A. Gendre et P. Hoffmann.- Séminaire I (pendant 3 semestres dont un chez chacun des professeurs: 3 attestations. J. Borie, A. Gendre et P. Hoffmann.- Cours de littérature.
2 oraux: Linguistique française (30')	M.-J. Reichler-Béguelin.- Méthodes d'analyse en linguistique française (2h. pendant les 2 premiers semestres). M.-J. Reichler-Béguelin.- Cours de linguistique française synchronique, ou: Z. Marzys.- Histoire du français moderne (2h. pendant les 3e et 4e semestres).
Langue française du Moyen Age (30') Explication linguistique d'un texte en ancien français et histoire de la langue*	G. Eckard.- Eléments d'ancien français (2h. pendant les 3e et 4e semestres). Z. Marzys.- Formation des langues romanes et en particulier du français (2h. pendant le 3e semestre). Total des attestations: 3

* Pour les étudiants de français du Moyen Age branche secondaire ou principale, cet examen est remplacé par une explication de textes modernes (4 oeuvres dont une au moins ressortissant au domaine de chaque professeur).
Enseignement: J. Borie, A. Gendre et P. Hoffmann.- Cours d'explication de textes.

Les étudiants de français branche secondaire ont la latitude de remplacer l'examen de langue française du Moyen Age par l'examen d'explication de textes modernes.

BEST COPY AVAILABLE

Licence: 3ème série

Examens	Enseignement
1 écrit: Explication de textes modernes (4h.) 4 oeuvres dont 1 au moins ressortissant au domaine de chaque professeur	J. Borie, A. Gendre et P. Hoffmann.- Séminaire II: 2 attestations.
3 oraux: Explication de textes modernes (30') 8 oeuvres dont 2 au moins ressortissant au domaine de chaque professeur	J. Borie, A. Gendre et P. Hoffmann.- Cours d'explication de textes.
Littérature médiévale (30') 2 oeuvres ou questions + connaissances générales*	G. Eckard.- Séminaire I ou II (1 semestre: 1 attestation). Cours de littérature médiévale.
Branche complémentaire (30') Au choix:	
- critique littéraire	J. Borie, G. Eckard, A. Gendre et P. Hoffmann.- Séminaire de critique littéraire (2 semestres).
- dialectologie gallo-romane	
- littérature comparée	
- linguistique française synchronique•	
- histoire du français moderne•	
	total des attestations: 3

* Pour les étudiants de français du Moyen Age branche secondaire ou principale, cet examen est remplacé par un examen de littérature française moderne (2 questions).

• Pour autant que cette discipline n'ait pas été choisie en 2ème série.

LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES DU MOYEN AGE

1. Etudiants de langue et littérature françaises (qui n'ont pas choisi le français du Moyen Age comme branche secondaire ou principale)

Licence: 2ème série

Examens	Enseignement
1 oral: Langue française du Moyen Age (30 min) Explication linguistique d'un texte en ancien français et histoire de la langue	G.Eckard.- Eléments d'ancien français (2h pendant les 3e et 4e semestres). Z.Marzys.- Formation des langues romanes et en particulier du français (2h pendant le 3e sem.).

Licence: 3ème série

1 oral: Littérature médiévale (30 min) Deux oeuvres ou questions + connaissances générales	G.Eckard.- Littérature française du Moyen Age. - Séminaire I pendant un semestre (1 attestation).*

2. Etudiants de langue et littérature françaises du Moyen Age

Licence: 1ère série

1 oral: Langue française du Moyen Age Traduction et explication grammaticale d'un texte préparé (15')	G.Eckard. - Eléments d'ancien français (2h pendant les deux premiers semestres)**

* Pour participer au séminaire, les étudiants doivent posséder les connaissances élémentaires d'ancien français.

** L'examen ne portera que sur une partie de la matière du cours, à savoir la connaissance synchronique de l'ancien français, abstraction faite des aspects diachroniques, notamment de l'évolution phonétique.

Licence: 2ème série

Examens	Enseignement
1 écrit: Explication linguistique et littéraire d'un texte en rapport avec les questions de littérature (4h)	G.Eckard. - Eléments d'ancien français (2h pendant les deux premiers semestres). - Littérature française du Moyen Age. - Séminaire II pendant le 3e semestre (1 attestation)
2 oraux: Langue (30 min) Grammaire de l'ancien français, y compris les principaux traits dialectaux, et histoire de la langue	Z.Marzys.- Formation des romanes et en particulier du français (2h pendant le 1er semestre). - Séminaire II pendant le 4e semestre (1 attestation)
Littérature (30 min) Deux oeuvres ou questions + connaissances générales	- L'enseignement de M. Eckard mentionné en regard de l'écrit.
	Total des attestations: 2

Licence: 3ème série

1 écrit: Composition de littérature (4h) Dissertation ou commentaire d'un texte	G.Eckard.- Littérature française du Moyen Age. - Séminaires II et III (pendant les 5e, 6e et 7e semestres; 3 attestations).
3 oraux: Langue (30 min) a) lecture à vue b) explication linguistique et philologique d'un texte préparé	G.Eckard.- Explication linguistique et philologique de textes médiévaux (1h pendant le 6e sem.).
Littérature (30 min) Quatre oeuvres ou questions Branche complémentaire (30 min) Au choix: - Paléographie - Dialectologie gallo-romane	L'enseignement de M.Eckard mentionné en regard de l'écrit. L'enseignement dans ces disciplines dure deux semestres à raison de 2h hebdomadaires après la 2e série.
	Total des attestations: 3

FRANÇAIS MODERNE (SFM)

1) CERTIFICAT D'ETUDES FRANÇAISES

Cours : composition et exercices de style	2h. heb.
Orthographe (cours moyen)	1h. heb.
Grammaire (cours moyen)	4h. heb.
Conversation	2h. heb.
Orthographe et vocabulaire d'usage	1h. heb.
Phonétique (cours moyen)	1h. heb.
Laboratoire de langues	2h. heb.
Littérature (connaissances générales)	1h. heb.
Etudes littéraires (Séminaire I)	1h. heb.
Explication de textes	2h. heb.

Examens : écrits

1. composition française	4 h.
2. orthographe	1 h.
3. littérature (conn. géné.)	1 h.
oraux	
4. grammaire (cours moyen)	15 mn
5. conversation	15 mn
6. littérature (oeuvres et études litt.)	15 mn
7. explication de textes	15 mn

Pour se présenter aux examens oraux du Certificat d'études françaises, un total de 12 points au moins est nécessaire aux épreuves écrites.

2) DIPLOME POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN PAYS DE LANGUE ETRANGERE

Cours : composition d'histoire littéraire	2h
Dissertation et exercices de style	1h
Grammaire (cours supérieur)	1h
Orthographe (laboratoire de langues)	1h
Préparation d'un mémoire: cours et séminaire	1h
Recherches et élaboration	1h
Littérature (auteurs, oeuvres, courants d'idées)	1h
Littérature du XXe s.	1h
Etudes littéraires (Séminaire II)	1h
Interprétation de textes	2h
Cours en Faculté au choix	2h
Histoire du français moderne	1h

Français médiéval	1h
Méthodologie du français, langue seconde	1h
Histoire de la société française	1h
Phonétique (cours supérieur)	1h
Lecture d'oeuvres contemporaines (cours supérieur)	1h
Histoire sociale et littéraire	1h

Examens : écrits

1. composition d'histoire littéraire	4h
2. grammaire	3h
3. mémoire	

oraux

4. littérature	30 mn
5. interprétation d'un texte	15 mn
6. discussion d'un mémoire	30 mn
7. histoire de la société française	15 mn
8. méthodologie	15 mn
9. histoire du français moderne	15 mn
10. phonétique	

Pour se présenter aux examens oraux du Diplôme pour l'enseignement du français en pays de langue étrangère, un total de 12 points au moins est nécessaire aux examens écrits

LANGUE ET LITTERATURE GRECQUES

licence: 1ère série

Examens	Enseignement
1 oral: Questions portant sur les cours suivis par le candidat lors de ses deux premiers semestres d'études.(1/4h.)	- cours de langue et de littérature grecques (2 semestres)

Licence: 2ème série

1 écrit:	Thème (4 h.) (avec dictionnaire)	- Cours de thème grec
2 oraux: 1)	Explication de textes (30')	- Cours de langue et littérature grecques
	a) Lecture cursive (2 livres d'Hérodote et 1 tragédie d'Euripide)	- Proséminaire (3 attestations, avant la 2ème série d'examens de licence)
	b) Interprétation (3 oeuvres)	- Lecture cursive
2)	Littérature (30')	
	a) Connaissances générales	
	b) Connaissance plus particulière des auteurs préparés pour l'explication de textes	

Total des attestations: 3

Licence: 3ème série

1 écrit:	Version et métrique (4 h.) La version est tirée d'un des grands auteurs (sans dictionnaire)	- Exercices de métrique
3 oraux: 1)	Explication de textes (30')	- Cours de langue et littérature grecques
	a) Homère: lecture cursive; explication linguistique d'un texte préparé (1 chant d'au moins 500 vers)	- Séminaire (3 attestations)
	b) Interprétation (5 oeuvres)	- Lecture cursive
2)	Littérature (30')	
	a) 4 questions spéciales (dont trois peuvent être choisies parmi les cours suivis)	

b) Connaissance plus particulière des auteurs préparés pour l'explication de textes

3) Branche complémentaire (30')

Au choix:

- Archéologie classique
- Histoire ancienne
- Philosophie antique
- Linguistique comparative
- Hist. des sciences dans l'Antiquité, sur demande à adresser au doyen de la Faculté (cours donné par le titulaire de la chaire de grec)
- sanskrit, également sur demande à adresser au doyen de la Faculté

Total des attestations: 3

LANGUE ET LITTERATURE ITALIENNES

licence: 1ère série

Examens

1 oral: Analyse des structures narratologiques, rhétoriques et métriques d'un texte (15 minutes)

Enseignement

Introduction à l'étude de la littérature italienne (narratologie, réthorique, métrique). (1h. par semaine)

Licence: 2ème série

1 écrit: Traduction et questions de grammaire et de linguistique synchronique (4 h.)

2 oraux: Explication de textes (30 min.)

Textes préparés (4 oeuvres, dont une au maximum lue au cours d'un séminaire)

Questions spéciales (30 min.)

(2 questions spéciales dont une au moins dans le cadre d'un séminaire complémentaire)

Total des attestations: 3
[1 en b); 1 en c), d) et e); 1 en b), d), f) ou g)]

a) Cours de littérature (1 h. pendant 4 semestres).
b) Séminaire de littérature I (2 h. pendant 4 semestres).
c) Traduction (1 h. pendant 2 semestres).
d) Linguistique synchronique (1 h. pendant 4 semestres).
e) Grammaire et exercices de rédaction (3 h. pendant 2 semestres).
f) Techniques de lecture et de rédaction (2 h. pendant 1 semestre).
g) Séminaire d'histoire du théatre, de civilisation italienne, de tradition romane, de didactique de l'italien ou de philologie italienne, selon l'enseignement prévu pour l'année en cours (2 h. pendant 1 semestre)

Licence: 3ème série

1 écrit: Dissertation de littérature (4 h.)

(à partir d'un texte)

3 oraux: Explication de textes (30 min.)

- Textes préparés (5 oeuvres, dont un cantique de Dante, et une au maximum lue au cours d'un séminaire)
- Grammaire historique appliquée aux textes littéraires

a) Cours de littérature (1 h. pendant 3 semestres).
b) Séminaire de littérature II (2 h. pendant 3 semestres).
c) Techniques de lecture et de rédaction (2 h. pendant 1 semestre).
d) Séminaire de linguistique synchronique ou d'histoire de la langue (2 h. pendant 1 semestre).

Questions spéciales (30 min.)

(4 questions spéciales, dont 2 au moins dans le cadre d'un séminaire complémentaire)

Branche complémentaire (30 min.)

Au choix: littérature comparée, dialectologie, français médiéval, occitan, linguistique appliquée ou histoire de l'art

e) Séminaire d'histoire du théâtre, de civilisation italienne, de tradition romane, de didactique de l'italien, de philologie italienne ou de grammaire historique, selon l'enseignement prévu pour l'année en cours
(2 h. pendant 1 semestre).

Total des attestations: 3
[1 en b); 1 en c) si elle n'a pas été obtenue pour la 2ème série; 1 en b), d) ou e)]

LANGUE ET LITTERATURE LATINES

Examens	Enseignement
Licence: 1ère série	
1 oral: Connaissances de base en grammaire et philologie. Explication grammaticale et stylistique d'un texte en prose (non préparé); lecture de l'apparat critique. (15')	Cours et séminaire de la première année.
Licence: 2ème série	
1 écrit: Version (4h.) (sans dictionnaire)	Exercices de version
2 oraux: Textes: (30') a) lecture cursive: Virgile, Enéide (6 chants) avec questions de métrique b) Interprétation (3 oeuvres)	Littérature latine (cours) Séminaire I (avant la 2ème série d'examens de licence)
Littérature: (30') a) Connaissances générales b) Trois questions spéciales (en rapport avec les 3 oeuvres préparées pour l'interprétation)	Exercice de thèmes I
	Total des attestations: 3
Licence: 3ème série	
1 écrit: Thème (4h.) (avec lexique français-latin)	Exercices de thème II
3 oraux: Textes: (30') a) Explication grammaticale et métrique de 250 vers de Plaute ou de Térence; explication grammaticale d'un texte en latin vulgaire postérieur (250 lignes) b) Interprétation (5 oeuvres)	Littérature latine (cours) Séminaire II (après la 2ème série d'examens de licence) Explication grammaticale de textes en latin archaïque et en latin vulgaire. Métrique iambo-trochaïque

Littérature: (30')
a) Quatre questions spéciales
(dont 3 peuvent être choisies
dans la matière des cours suivis)
b) Connaissance plus particulière
des auteurs préparés pour
l'interprétation de textes.

Branche complémentaire (30')
Au choix:
- Histoire ancienne
- Archéologie classique
- Philosophie antique
- Linguistique comparative

Total des attestations: 3

Mémoire de licence

N.B. - Les étudiants qui choisissent le latin comme branche secondaire sont tenus de suivre les exercices de thème durant un semestre d'hiver au moins, avant de se présenter aux examens de 2ème série.

LINGUISTIQUE

La branche de licence "linguistique" comprend quatre domaines: linguistique générale, linguistique comparative, linguistique appliquée, traitement du langage et de la parole.

Licence: 1ère série

	Examens	Enseignement
1 oral:	Eléments de linguistique générale (la linguistique structurale) et lectures de base dans les quatre domaines (15')	Cours d'introduction à la linguistique générale (1ère année + 1 heure d'exercices)

Licence: 2ème série

2 écrits:	Linguistique générale (2h.)* Connaissances générales Histoire de la linguistique	Cours d'introduction à la logique (1ère année) + 1h. d'exercices. Cours et séminaires de linguistique générale (2 semestres).
	Linguistique comparative (2h.) * Connaissances générales	Cours et séminaires de linguistique comparative (2 semestres).
	* une seule note	
2 oraux:	Linguistique appliquée (30')	Cours d'introduction à la linguistique appliquée et 1 séminaire de linguistique appliquée.
	Traitement du langage et de la parole (30')	Cours de traitement du langage et de la parole (2 semestres).
		Total des attestations: 3 1 en linguistique générale 1 en linguistique comparative 1 en linguistique appliquée

* Si le candidat prend la linguistique comme branche principale et la linguistique comparative comme branche secondaire, le programme de ces examens est remplacé par un autre programme de linguistique diachronique (français médiéval, dialectologie, etc...), à déterminer en accord avec les professeurs concernés.

Licence: 3ème série

1 écrit: Linguistique et logique (4h.)

5 questions spéciales arrêtées d'entente avec les professeurs dont une de logique *:
au maximum deux questions dans le même domaine de la linguistique.

Cours et séminaires de linguistique générale (3 semestres).

Cours et séminaires de linguistique appliquée (2 semestres).

Cours et séminaires de linguistique comparative (2 semestres).

Cours et séminaires de traitement du langage et de la parole (2 semestres).

Cours et/ou séminaires de logique (2 semestres).

3 oraux: Linguistique générale (30')
Connaissances générales
2 questions spéciales.

Linguistique comparative (30') [1]
Connaissances générales
2 questions spéciales.

Branches complémentaires (30')
Au choix:

dialectologie, sanskrit, langue latine, langue grecque, orthophonie, sciences de l'éducation, ethnologie.

Total des attestations: 3

Trois attestations dans trois domaines différents de la linguistique.

* Si le candidat prend la linguistique comme branche principale et la logique comme branche secondaire, la question spéciale de logique est remplacée par une question de linguistique ou de traitement du langage et de la parole.

[1] Si le candidat prend la linguistique comme branche principale et la linguistique comparative comme branche secondaire, le programme de ces examens est remplacé par un autre programme de linguistique diachronique (français médiéval, dialectologie, etc...), à déterminer en accord avec les professeurs concernés.

LINGUISTIQUE COMPARATIVE

Licence: 1ère série

	Examens	Enseignement
1 oral:	Eléments de linguistique comparative (15')	Cours d'introduction à la linguistique comparative (1ère année)

Licence: 2ème série

1 écrit:	Linguistique comparative (4 h.) a) connaissances générales b) composition sur un sujet de linguistique indo-européenne (selon programme établi d'entente avec le professeur)	Séminaires de linguistique comparative (2 semestres): 1 attestation. Cours de sanskrit (pendant une année): 1 attestation.
2 oraux:	Linguistique comparative (30') a) connaissances générales b) deux questions spéciales Sanskrit (30') interprétation grammaticale d'un texte	Cours sur la langue grecque ou sur la langue latine (pendant deux semestres): 1 attestation.

Total des attestations: 3

LOGIQUE

Licence: 1ère série

Examens	Enseignement
1 écrit: Logique contemporaine (2 h.) (écrit à valeur d'oral)	Cours d'introduction à la logique contemporaine (1 h. pendant 2 semestres) et exercices de logique.

Licence: 2ème série

1 écrit: Logique moderne (4h.) Eléments de la logique du premier ordre	Cours d'introduction à la logique (I) et théorie des systèmes formels (II) (2h. pendant 4 semestres)
2 oraux: Histoire de la logique (30') a) Connaissances générales b) Un sujet spécial: histoire de la logique ou histoire des mathématiques (à choix)	Cours d'histoire de la logique (1h. pendant 2 semestres) et monographies
Logique moderne (30' Deux sujets spéciaux l'un relatif à la logique naturelle l'autre à une logique non standard (A choisir d'entente avec le professeur dans la matière du cours et séminaire)	Cours de logique non standard (1h. pendant 2 semestres) Séminaire de logique (2h. pendant 1 semestre)

Total des attestations: 3

1 pour le cours de logique I
1 pour le cours de logique II
1 pour le séminaire de logique

ORTHOPHONIE

Semestres de formation	Contenu	Examens
1	Cours théoriques et séminaires (26h. hebd.)	
2	Cours théoriques et séminaires (27h. hebd.)	Examens écrits et oraux (1ère série)
3	Cours théoriques et séminaires (28 h. hebd.)	
4	Cours théoriques et séminaires (22h. hebd.)	Examens écrits et oraux (2e série)
5 6 7	Stages professionnels interrompus par trois semaines de regroupement (cours théoriques et séminaires). Préparation d'un mémoire.	
8	Cours théoriques et séminaires.	Examens écrits et oraux, soutenance de mémoire (3e série)

Remarques :

a) Un stage de trois semaines dans des classes primaires et des institutions pédagogiques spécialisées a lieu pendant les vacances, entre les 2e et 3e semestres.

b) Des stages de quatre semaines à la Faculté de Médecine de Lausanne ont lieu pendant les vacances, après le 4e semestre.

c) Un nouveau cours commence tous les deux ans (années impaires).

V. RENSEIGNEMENTS POUR LES NOUVEAUX ETUDIANTS

Mme Natalie Kübler, assistante au laboratoire de traitement du langage et de la parole et ancienne étudiante de linguistique, présente ci-dessous quelques renseignements et conseils destinés aux nouveaux étudiants. Puisant dans sa mémoire et ayant épluché les tout derniers règlements de l'université, elle évoque l'organisation de la Faculté des lettres, le plan d'études, les cours et les séminaires, les attestations, les examens, la bibliothèque, etc.

Le lecteur qui ne trouve pas ci-après tous les renseignements qu'il désire est prié de s'adresser aux assistants des séminaires ou instituts en question ou de se renseigner auprès du secrétariat de la Faculté des lettres.

Si vous lisez ce qui suit, cela signifie probablement que vous êtes un nouvel étudiant, du moins dans les sciences du langage. Vous trouverez ci-dessous quelques renseignements qui devraient vous aider à évoluer sans trop de peine dans les méandres de la Faculté et à organiser votre programme d'études en fonction de vos désirs et des possibilités qui vous sont offertes.

1. L'organisation de la Faculté

1.1. Des chaires d'enseignement aux collèges

Une manière de voir l'organisation de la Faculté serait de commencer par les enseignants qui sont titulaires d'une chaire, d'une charge de cours ou d'une charge d'enseignement (et/ou responsable d'un centre ou d'un laboratoire de recherche). Ces chaires et charges sont réunies sous la forme d'instituts ou de séminaires (par exemple, la chaire de littérature allemande et celle de langue allemande ainsi que les charges de cours en littérature suisse alémanique et en littérature comparée forment le séminaire d'allemand). Les instituts et les séminaires se regroupent en collèges (le collège des langues germaniques est constitué du séminaire d'allemand et du séminaire d'anglais). Les collèges peuvent donc contenir des séminaires, des instituts, des charges de cours, ainsi que d'autres unités administratives (tels des laboratoires ou des centres de recherche). Chaque collège possède ses petites subtilités: ici des représentants d'autres collèges participent aux réunions à titre d'invités, là ils ont droit à la parole en ce qui concerne certains sujets mais pas d'autres. Bref si vous voulez tout connaître, il est préférable de s'informer auprès des membres mêmes des différents collèges.

1.2. Qui et quoi ?

Les membres des collèges se réunissent plusieurs fois dans l'année pour aborder divers sujets (budget, programmes des études et des examens, demandes d'étudiants, échanges avec d'autres universités, etc.). Ils sont composés des professeurs de chaque branche, des assistants et des chefs de travaux ainsi que, par professeur, d'un représentant étudiant. Celui-ci est élu tous les deux ans par les étudiants des branches concernées. Il est important pour ces derniers d'avoir un représentant qui défende leurs intérêts dans les collèges. Au-dessus des collèges se trouve le conseil de faculté, assemblée paritaire composée des professeurs et d'un nombre équivalent de représentants du corps intermédiaire (assistants et chefs de travaux) et des étudiants (élus parmi les représentants des collèges). Ici aussi, les étudiants ont droit à la parole pour exprimer leurs désirs ou leurs critiques; ils prennent aussi part aux votes du conseil et peuvent donc avoir une certaine influence sur ce qui se passe dans la Faculté.

2. Les études

2.1. Le plan d'études

La Faculté offre trois types de diplômes: les licences, les certificats et divers diplômes.

En Faculté des lettres, le terme "licence" (et respectivement "demi-licence") s'applique à la fois au diplôme et aux examens qui y mènent: la licence représente d'une part le diplôme universitaire que l'on obtient à la fin des études et qui est constitué de deux licences et d'une demi-licence et d'autre part, elle désigne l'examen du niveau de licence ou de demi-licence dans une branche. On parle ainsi de "licence de français" pour désigner l'examen de licence et de "demi-licence de français" pour l'examen de demi-licence.

L'étudiant en lettres doit choisir trois disciplines, deux principales (branches A et B) et une secondaire (branche C). Les disciplines A (branche du mémoire) et B se poursuivent jusqu'à la licence, la branche C s'arrête à la demi-licence. Certaines branches ne peuvent se prendre qu'en branche secondaire (C), mais il est possible, à certaines conditions, de les transformer en branche principale. Les professeurs et les assistants des branches concernées peuvent vous fournir tous les renseignements sur les démarches à entreprendre. Il est aussi nécessaire de s'informer sur les branches qui demandent le rattrapage du latin.

Le parcours idéal (selon le règlement de la Faculté) pour l'obtention de la licence donnerait les étapes suivantes:

- après deux semestres: examens d'introduction dans les branches ABC;
- après quatre semestres: examens de demi-licence dans les trois branches aux sessions de juin, octobre et mars, (on peut bien sûr se présenter aux trois demi-licences en même temps, mais ce n'est pas recommandé!);
- après six semestres: examens de licence dans la branche B (session d'octobre par exemple);
- après sept semestres: examens de licence dans la branche A avec soutenance du mémoire.

Autant vous dire que cet exploit est très rarement accompli! En général, les étudiants mettent entre dix et douze semestres à terminer leur licence (en tenant compte du rattrapage du latin et du séjour linguistique à accomplir si l'on étudie une langue étrangère).

Les certificats correspondent à une licence dans une branche et exigent au minimum deux ans d'études. Il est possible de convertir trois certificats en licence. La conversion de certificats dans des branches secondaires (comme par exemple, la logique ou la dia-

lectologie) ne se fait que sous certaines conditions et avec l'accord des professeurs concernés.

Enfin, les diplômes s'obtiennent de différentes manières, celui d'orthophonie par exemple représente quatre ans d'études combinées avec des stages pratiques. Cette formation conduit ensuite directement sur le marché du travail.

2.2. Les cours et les séminaires

Les professeurs et les assistants peuvent vous conseiller sur le choix des cours et des séminaires. On peut aussi suivre un grand nombre de cours et séminaires la première semaine et faire son choix ensuite. En principe, aucun cours ou séminaire n'est obligatoire en Faculté des lettres (notion de liberté académique). Sont obligatoires en revanche les séminaires dans lesquels on désire obtenir une attestation pour pouvoir se présenter aux examens. Les séminaires sont des groupes de travail sur un sujet donné, animés par un professeur, dans lesquels les étudiants accomplissent un travail personnel. Les cours, quant à eux, laissent en principe peu de temps pour la discussion (ce n'est d'ailleurs pas leur but).

2.3. Les attestations de séminaire

Il faut obtenir trois attestations par discipline pour se présenter aux examens de demi-licence, et de même pour les examens de licence. Durant toutes leurs études, les étudiants doivent donc accomplir quinze travaux de séminaire. Le travail exigé peut prendre différentes formes, exposé oral, travail écrit ou les deux. Certaines branches coupent leurs attestations en deux, une moitié s'obtient en suivant régulièrement un cours, l'autre en accomplissant un petit travail. Renseignez-vous au début de chaque semestre pour connaître la formule en vigueur dans le séminaire que vous avez choisi.

3. Les examens

A la fin de la première année, on passe un examen d'introduction dans chacune des trois branches; on ne peut se présenter à la demi-licence si l'on n'a pas réussi cet examen. En outre, les étudiants qui rattrapent le latin ne peuvent se présenter aux examens de demi-licence sans avoir terminé le rattrapage. Les examens peuvent être répartis sur les trois sessions de juin, octobre et mars. Pour les examens anticipés, se renseigner auprès des professeurs concernés.

4. La bibliothèque

Les bibliothèques des différentes unités de la faculté sont situées pour la plupart dans le bâtiment de la Faculté des lettres, Espace Louis-Agassiz 1. L'ethnologie a sa propre bibliothèque au Musée d'ethnographie, Saint-Nicolas 4, la dialectologie au Centre de dialectologie, Av. DuPeyrou 6, et le Laboratoire de traitement du langage et de la parole dans ses locaux au bâtiment principal, Av. du Premier-Mars 26 (salle A13). Dans le bâtiment de la Faculté des lettres se trouvent des terminaux d'ordinateur grâce auxquels vous pouvez accéder au réseau romand des biblicthèques SIBIL. Pour de plus amples informations, adressez-vous aux bibliothécaires ou aux assistants des branches concernées.

La bibliothèque publique et universitaire est située au centre ville dans le bâtiment du gymnase Numa-Droz. C'est là que l'on trouve le catalogue des ouvrages et que l'on peut demander des livres par le prêt inter-bibliothécaire. Avant toute chose, il faut s'inscrire et obtenir une carte de la bibliothèque auprès du prêt universitaire (aile est au deuxième étage du gymnase Numa-Droz).

En écrivant ces quelques pages, j'ai essayé de réunir des informations qui existent déjà, mais qui en général sont disséminées en différents endroits. J'espère que cela permettra au lecteur, sinon de tout savoir sur la Faculté, du moins d'avoir une idée globale de son fonctionnement.

Natalie Kübler

Contenu

Table des matières..... 3

Présentation..... 7

I. Unités administratives 9

II. Enseignants-chercheurs 27

III. Articles 77

IV. Programmes des études et des examens 293

V. Renseignements pour les nouveaux étudiants 319